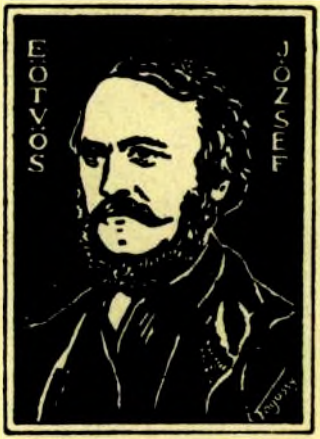
NEVELÉSÜGYI SZEMLE



II. évfolyam. 1938. ápr.—máj—jún. 4—5—6 szám.

A MAGYAR NEVELŐK EGYESÜLETÉNEK
hivatalos lapja.
Szerkeszti: TETTAMANTI BÉLA

SZEGED

Tartalomjegyzék a borítólap hátsó belső oldalán.

Közös vonások iskolai nevelésünkben.

Már két éve annak, hogy a tank. kir. főigazgatóságaink megkezdték működésüket. Ezzel gyakorlati valósággá vált neveléspolitikánknak azon törekvése, hogy iskolahálózatunkat azonos nevelőszempontok irányítsák. Különösebb indokolás nélkül is könnyű belátni, vagy *számbavenni azokat a közös vonásokat,* amelyek úgy az *általában művelő* népiskolát, polgárit és gimnáziumot, mint a *szakképzést adó* tanonciskolát, kereskedelmit és tanítóképzőt irányítják, vagy irányítaniok kell, nemcsak *érdekes,* hanem *szükséges* feladat és megvannak a maga *nehézségei.*

Elsősorban igen egyszerűnek látszik a kérdés megoldása, mert összes iskoláinknak egyetlen nagy közös feladata: a *nemzet jövőjét* — mondjuk szebb és jobb jövőjét — *előkészíteni.* Mindnyájunknak, minden hivatásos nevelőnek, közös törekvésünk, hogy a maga természete szerint fejlődő és a maga boldogulását kereső gyermek lelkébe beleplántáljuk és megerősítsük az élő, alakuló, sokszor összeroppanásig szenvedő nemzetszervezet jövőjének biztosítékait. Mondhatjuk: minden magyar gyermek 6—8—12 évig nevelőhatásunk körébe kerül, hogy fejlesszük testi-lelki erőiket, lépteiket irányítsuk egy olyan kis munkahely felé, ahol majd megtalálják a maguk kenyerét, örömét és küzdelmeiket, de egyúttal tudják és akarják mindnyájunk közös otthonát: a nemzetet szeretni és szolgálni. Röviden: *Mindnyájan egy nemzetnek vagyunk nevelői.* Így igen egyszerűen felsorolhatnánk azokat a közös szempontokat, amelyeket a *nemzetnevelés* jólismert fogalma önként diktál.

De a nevelés gyakorlata hozzászoktatott bennünket ahhoz, hogy a szépen hangzó követelmények és nagyvonalú szempontok mögött a gyakortati valóságokat, a hétköznapi életet is lássuk. Mi szeretnénk a gyermekeinknek szánt munkahelyeket elérhető közelségben látni. Nekünk arra a világnézetre kell rámutatnunk, amely bennünket felnőtteket is irányít és boldogít. Szemléletessé kell tennünk azt a közösséget, amelyben a mai generáció összefogásából és erőfeszítéseiből meríthetnek erőt neveltjeink. A nevelés elmélete vajudhatik, a politikai élet válságosra fordulhat, a különböző szociális törekvések vitathatják a maguk igazát, de gyermekeink elé csak egyértelmű pozitivumokat, átérzett és igaznak ismert valóságokat állíthatunk. De ki ne tudná, hogy napjainkban éppen ezek a bizonyosságok fogyatkoztak meg. Tehát közös vonásokról beszélni könnyű, de azok gyakorlati értékében hinni és azokat a gyermek számára kézzelfoghatóvá tenni annál nehezebb.

Ezért természetes, illetőleg kívánatos, hogy *benn az iskolákban,* azok mai életében keressük a közös vonásokat és latolgassuk azok jelentőségét és gyakorlati értékét. Ennek a szándéknak is megvan a maga sajátos nehézsége. Mert iskoláink Tantervei és Utasításai még abban az

időben készültek, amikor 11 különböző, egymástól többé-kevésbbé független és öncélú szervezet irányította iskolainkat. Még a most kiépülő gimn. is abban az időben indult meg. Hisz éppen ez volt egyik fontos oka annak, hogy a főigazgatóságok megszerveződtek.

Éppen így óvakodnunk kell az ellenkező túlzástól. A közös szempontok keresésénél és azok értékelésénél *nem szabad elhomályositanunk az egyes iskolatipusok speciális célját és törekvéseit.* Nagy baj volna, ha a tanociskolákból az ipart, vagy kereskedelmet kipedagógizálnánk.

Mindezek óvatosságra figyelmeztetnek bennünket, nehézségeknek látszanak, de a helyes megoldást önmagukban hordják. Ha a jelenkor bizonytalanságaitól, ellenmondásaitól és nyomorúságától nem akarjuk lenyűgöztetni magunkat, akkor legalább annyira *fel kell emelkednünk,* hogy a nemzet jövőjének alakulását is lássuk. És ebből a magaslatból keressük azokat a vonásokat, amelyek *valóban közösek, szükségesek* és *megvalósíthatók.*

Az említett iskolák Tanterveit és Utasításait átnéztem. Természetes, hogy bennük nincsenek jóslások nemzeti életünk jövőjéről. Az is természetes, hogy belőlük nem tudtam olyan újszerű eszméket kihámozni, amelyeket már nem ismernénk, hisz mindnyájan követjük a magunkét. De megtanulják azokat az elveket, amelyeknek megvalósulása komoly biztosítéka lehet annak a jövőnek, amelyet mi magunknak és saját gyermekeinknek őszintén kivánunk.

1. Így minden Tanterv elsősorban hagsúlyozza a *valláserkölcsös nevelést.* Ennek gyakorlati megvalósítását boncolgatni felesleges. Legokosabb követni az Utasítások azon bölcs módszerét, hogy az egyházi főhatóságokra bízzák a kérdést. De ez nem jelent diplomatikusan megfogalmazott közömbösséget, vagy kitérést. A valláserkölcsös nevelés ma *erősen korszerű kérdés.* Ezt igazolják a világszerte ellene vagy érte folyó küzdelmek. Az emberi sorsok irányítói ma világosan látják, hogy az emberi zsenialitással megalkotott fogalmak, mint pl. a faj tisztasága, a a totális állam fogalma, vagy valamely társadalmi osztály érdeke még a félelmetesen felszerelt repülő rajok védőszárnyai alatt sem tudják pótolni a vallás nevelő erejét. De mi magunk is láthatjuk a mindennapos tapasztalatból, hogy az emberi életformának, magatartásnak vannak olyan mélyenfekvő rúgói, indítékai és forrásai, ahova a legjobb nevelőszándékkal sem tudunk belehatolni.

Hogy a gyermek, — bármilyen iskolába járjon, — magára hagyott óráiban, kisebb-nagyobb gyengeségein, ösztönösen jelentkező hibáin uralkodni tudjon és keresztülvergődjék a kedve és belátása ellenére előírt kötelességeken, vagy megnyugvással vegye sorsának érthetetlen alakulását, ahhoz leghatásosabb és legnemesebb biztosíték a természetfeletti erőkben való komoly hit. A vallásos lelkület segítő és fegyelmező ereje nélkülözhetetlen nevelőértéknek bizonyult.

Az Utasítások üresen hagyott lapjai elsősorban bizalmat jelentenek az egyházakkal szemben. De egyúttal mutatják azt is, hogy a különböző vallású gyermekeket úgy tudjuk legbiztosabban egy cél felé irányítani, ha mindegyik gyermek a maga vallásának igazi mélységeit ismeri meg és annak minél tökéletesebb követésére törekszik.

Elfogultság nélkül is láthatjuk, hogy iskoláinkban, elég szűk keretek közt, ahol még elég komoly jelentőségű a vallás, békés egyetértésben fejlődnek gyermekeink. Amilyen mértékben kopik később a vallás irányító ereje, olyan mértékben lesz az csak külső megkülönböztető jel, vagy érdekközésségbe utaló külsőség.

Igy a valláserkölcsös nevelés nemcsak közös vonása iskoláinknak, hanem gyakorlatilag is példaadó bizonyítéka a vallás egyéni és nemzetet fenntartó erejének.

2. Egy másik, minden Utasításban erősen hangsúlyozott közös kívánság a *nemzetismeret* sürgetése. A nemzet földjének, népének, szellemének, természeti kincseinek, mai helyzetének, multjának ismerete és szeretete, jövőjének szolgálatkész akarása minden rendű és rangú iskola gyermekének közös feladata. Ez nemzetünk életével egyidős igazság és követelmény és mégis a nemzetismeret, nemzetkutatás vagy magyarságtudomány ma közöttünk élő, sokat emlegetett szavak, vagy tettre inditó eszmék.

Nem volna csoda, ha a pedagógiai buzgóság valami főtantárgyat csinálna a nemzetismeretből. Egyelőre ennél sokkal több: *nagy koncentrációs elv*, amelyiknek irányitásával, a *fejlődő gyermek látóköre szerint* a házunk tájékához, városunkhoz, megyénkhez, illetőleg országunkhoz köthetjük a földrajzi, történeti, irodalmi, természettudományos és gazdasági ismereteket. A nemzetismeret állandó szemelőtt tartása hasznos mindnyájunk számára, mert igy a tanulók érdeklődését és munkáját azokhoz a valóságokhoz és tapasztalatokhoz köthetjük, amelyeket a mi földünk, a mi népünk természeti és szellemi életének megnyilvánulásaiból gyüjtöttünk.

A nemzetismeret fogalma éppen ilyen hasznos irányító azonban a *tantervkészitő*, az *iskolaszervező*, vagy *iskolapolitikus* számára is, mert ez segiti gyakorlatilag az anyag kiválasztásában, az iskola egész munkatervének áttekintésében, vagy az iskolahálózat megszervezésében, az iskolatípusok helyes elosztásában és irányitásában

Nem csoda tehát, hogy a nemzetismeret ma különösebben értékelt fogalom, mert ennek helyes értelmezésétől és kellő értékelésétől függ, hogy milyen mértékben tudunk megfelelni nevelő munkánkkal a nemzet jövőjének alakulásában.

3. A nemzetismeret helyes értelmezése segít egyúttal bennünket abban is, hogy a mindenütt emlegetett *általános műveltség* megadását kielégithessük. Tudjuk, hogy a népiskolát, polgárit és gimnáziumot általános műveltséget adó iskoláknak szoktuk mondani A szakiskolák pedig arra törekszenek, hogy szaktudáson kívül általános műveltséget is adjanak. De azt is tudjuk, hogy itt az *általános* kifejezés használata nem szerencsés, mert abból a sokfajta műveltségből, amelyek a történelem folyamán egymást elsodorták, vagy amelyek ma a Földön egymástól távol élnek, csak nagyon keveset nyujthatunk tanitványainknak. Ezért kell a helyes nemzetismeret alapján látnunk, hogy melyek azok a kultúrák, amelyekből a mi műveltségünk a multban táplálkozott, melyekkel van ma szerves összeköttetésben, hova ereszti hajszálgyökereit és milyen műveltségi körök felé vonzza fejlődésének iránya. Ezért állapitja

meg helyesen minden Utasításunk, hogy *nemzeti műveltséget* kell adnunk.

De a nemzeti műveltség fogalma nemcsak abból a szempontból közös vonása egész iskolahálózatunknak, hogy meglévő kultúránk eredményeit *átszármaztatnunk* kell utódainkhoz, hanem olyan nevelést kell adnunk, hogy tanítványaink folytatni is tudják kultúránk *fejlesztését*. Minden iskolatípus csak úgy tudja betölteni a maga hivatását ebben a munkában, ha világosan látja a maga műveltséget adó és építő szerepének viszonyát a nemzeti műveltségünk egészéhez és csak így tudjuk helyesen értelmezni az egyes iskolák *öncélúságát* — ha egyáltalán szabad erről beszélni — és egymáshoz való *viszonyát*.

Igy pl. sok félreértés származik abból, ha a népiskolát, polgárit és gimn.-ot csak olyan *előkészítő iskolának* tekintjük, amelyből a tanuló átlép egy másik magasabb fokú iskolába Ez is egyik feladat, helyesebben egyik eredménye a népiskolai nevelésnek, de a népiskolának tulajdonképeni célja azt a minimális műveltséget megadni, amelyik minden magyar földön élő embernek szükséges és kívánatos, hogy valamikép tudatosan tudjon belehelyezkedni, a nemzet egészének életébe. Ehhez a célhoz kell mérnie egész munkatervét, követelményeit és módszerét. Mindazok az iskolák, amelyekbe a népiskolából mennek a tanulók, ezt a célt és elérhető eredményt tartoznak figyelembe venni és erre építeni. Különös kívánságuk csak annyi lehet, hogy csak azokat engedik magukhoz, akik az elemiben már megmutatták az új iskola feladataira való rátermettségüket. Hogy egészen konkrét példát is mondjak: megtörténhetik, hogy pl az elemi szervezete, nem teszi szükségessé vagy lehetővé, hogy a tanulók már a IV. osztályban elsajatítsák a mondatrészek, vagy szófajok fogalmait, akkor a középiskolának ehhez kell mérnie nyelvtanitását, de még mindig megkövetelheti azt, hogy csak azok jöjjenek át a gimnáziumba, akik a rendszeresebb nyelvtanulást majd elbirják Sok volna az önként kívánkozó *határkérdésekre* kitérni, de mindezek elintézhetők, ha tudjuk, hogy a népiskola, polgári és gimnázium különkülön egy-egy jól körülírható műveltségi *szintet* képviselnek. Ezeknek elérésére minden erejükl ől törekszenek, illetőleg törekedniök kell A rájuk építő más iskoláknak pedig látniok kell, hogy mire épithetnek. Így lesz az általános műveltség követelménye a részletkérdésekben is eligazító közös szempont.

4 Utasításaink arról is gondoskodnak, hogy az előbbi értelemben vett öncélúság még a szakiskolákban se jelentsen *egyoldalúságot* Mindnyájan jól ismerjük azt a kívánságot, hogy az iskolai nevelés terjedjen ki a tanuló *egész testi-lelki, szellemi életére*. Egészséges szervezet, sokoldalú szellemi képesség, erős jellem, finomabb esztétikai érzék egyarant fontos és fejlesztendő Nincsen olyan utasításunk, amelyik a testnevelés, értelmi, érzelmi és akarati nevelés területeinek helyes értelmezésével és összefonódásaival és gyakorlati megoldásával bőségesen ne foglalkoznék Lassanként hozzászokunk ahhoz, hogy iskolai nevelésről beszélünk általában és az oktatás ennek csak egy olyan eszköze, mint a szoktatás vagy példaadás. Az oktatás munkájában éppúgy számítunk az értelemre, mint az akaratra, vagy jóérzésekre. Mindenkor az egész gyermekkel állunk szemben. Valamely életmegnyilvánulásán keresztül

hozzáférkőzünk lelkivilágához, hogy az egész gyermekre hassunk, az egész embert formáljuk.

Tanulságos és rámnézve meglepően jó hatású volt pl a tanonciskolák Utasításainak olvasása. Józan gyakorlati érzékkel és röviden igyekszik megadni mindazt, ami a gyakorlati pályán működő embernek szükséges ahhoz, hogy az egyénre és közre nézve hasznosan és megelégedetten élhessen.

Mindezek következménye, hogy iskolai nevelésünk az egész vonalon fokozottan a *gyermek felé fordult* nevelő szándékával, segítő szeretetével. Azaz nemcsak a maga célját látja és mindenáron hajszolja az iskola, hanem látja a *lehetőségek* egyik legkomolyabb meghatározóját: a gyermeket. Minden hangzatos jelszó nélkül, élő, fejlődő valóság a *gyermek felé fordult*, vagy a gyermekből kiinduló gyakorlati nevelés Iskolai nevelésünk ezen közös vonásából fakadnak legbőségesebben a gyakorlati szükségletek és követelmények. Megóv bennünket a tanuló egyoldalú vagy általános túlterhelésétől, de számontartja a kifejleszthető képességeket és a fejlesztés helyes mértékét, Figyelmeztet bennünket olyan intézmények létesítésére, amelyek a gyermek testi-lelki épségét fokozottabban ápolják és gondozzák: iskolaorvos, játszótér, iskolaműhely stb. Sok volna felsorolni azokat a kisebb-nagyobb jelentőségű, de mindenütt feltalálható követelményeket, amelyeket a gyermeken függő szem kíván.

5. Csak egyet szeretnék kiemelni; a tanulók *öntevékenységét*. Sokat emlegetjük, sürgetjük és sokfélekép értjük. Az öntevékenység jelszava mögött megbújhat a kérdve-kifejtő tanítási technika éppúgy, mint a munkáltató-oktatás elve. Ennek nevében állítjuk szembe a régi és új iskolát, ezzel a szándékkal dramatizáltatjuk a költeményeket, készíttetünk kézimunkákat, vagy természetmegismerő kísérleteket. Az öntevékenység történeti fejlődését kutathatjuk Sokrates bábáskodásától egész napjainkig.

Mindezek fejtegetését mellőzhetjük, ha egyszerűen és betűről-betűre vesszük a szót. Azaz *a tanulónak magának kell cselekednie*. Igen egyszerűen de világosan fogalmazza meg e gondolatot az Utasítás: ne csináljunk meg mi nevelők olyan dolgot, amit a tanuló maga is ugyanolyan jól meg tud csinálni Ha pedig a tévékenység fogalmát elemezzük, akkor látjuk, hogy a cselekvő személynek először szembe kell fordulnia az elvégzendő feladattal, meg kell látnia a megoldás módját és ezt akarnia kell. Ugyanilyen természetes, hogy 120 cm-t csak akkor ugorhat át a tanuló, ha maga szalad neki, vagy reszelni csak reszelővel lehet megtanulni.

Ezek a komikusan naív példák is megmutatják az öntevékenység mélyen fekvő lényegét: minden iskolai munka önmagában mutatja a helyes megoldás módját; a cselekvő tanuló egyénisége pedig a rendelkezésre álló energiát. Ha jól fel tudjuk ismerni az elvégzendő munka természetét és a tanulók képességeit, akkor nem esünk azokba a túlzásokba, amelyek alapján törekvésünket játszatásnak, gyermekimádatnak avagy felesleges módszereskedésnek tarthatják.

Amint tudjuk, igen szép és nevelő erejű játszó életet tervezett Montessori az óvodisták számára. Az óvodában kielégítő, ha a gyermek az

óvoda termeiben és kertjeiben elrendezett eszközök és játszóhelyek csábításának engedve játszik. De már az első elemiben nem kielégítő, mert a kis iskolást, ha akar, ha nem, rá kell vennünk a 20-as körben való számolásra és az írás-olvasás mesterségére. Még itt is rögzíthetjük gyermekes mesével a hangokat kifejező betűket, de már odavarázsoljuk a kellemes közé nemcsak a hasznost, hanem a *szükségest*. Előírt időn belül keresztül kell vergődnünk a betűországon. Így változik a tanulók öntevékenysége a munkák természete és a gyermek fejlődése szerint. Így értelmezve az öntevékenységet könnyű belátni, hogy a tanulók munkája egyik helyen olyan közel állhat a játékhoz, mint másutt a szakmunkához, vagy a tudományos munkához.

A helyzetek felismerése és a foglalkoztatások módjának megtalálása a gyakorlatban igen nagy mértékben a nevelő képzettségétől és egyéni meglátásaitól függ.

6. Ezért találhatjuk meg minden Utasításunkban, egy újabb közös vonásként, a *nevelő egyéniségének érvényesülését*. E közös vonás lényege azonban csak úgy valósul meg, ha egyöntetűen látjuk az egyéniség szabad érvényesülésének helyes mértékét.

Már az eddigiek is igazolják, hogy a tantervekben megadott munkarend tartalmát, a célkitűzésben körülírt világnézeti eszméket magunkévá kell tennünk. Sőt ezek megvalósulását nemcsak tanítványaink között kell szorgalmaznunk, hanem a magunk életében is érvényes irányítóknak kell elfogadnunk. *Bele kell élni magunkat annyira*, hogy magatartásunk önkéntelenül is példázza az eszméket, nevelő munkánk részleteiben pedig természetesen kívánjuk azok érvényesülését. Csak ezután a *beleéltség után* nyilvánulhat meg egyéniségünk minden képessége a maga sajátos és természetes módján.

Az iskolai nevelés irányítójának pedig nincs értékesebb feladata, mint ezt a viszonyt helyesen felismerni és a nevelői egyéniségből kihozni, vagy fokozni azokat az erőket, amelyek természetesen adódnak. Eredménytelen volna a nevelőnek, vagy azok irányítóinak a közös cél érdekében olyan tevékenységi módokat sürgetni, amelyek az egyéniségben nem férnek el.

7. Ezekkel a gondolatokkal egyúttal érintettem az *egyén és közösség* viszonyának kérdését. Minden iskolánkban sokat emlegetett probléma a *szociális érzék* fejlesztése. Minden iskola egy kis közösség, ahol nemcsak mi nevelők, hanem a tanulók is megtalálják a maguk helyét, feladatukat, azok nehézségeit, örömeit és megítélését. Iskoláink szervezetének és irányításának szelleme belenyúl a nevelő és nevelt egyéni életébe, és a sorsközösség erejével összetartja őket. A legkülönbözőbb egyéniségek és társadalmi rétegek képviselői kerülnek az iskolai közösség légkörébe. Már ez önmagában is erős eszköze a szociális érzék fejlesztésének, de általános törekvés, hogy az iskola egyéneit minél több és minél erősebb szál kösse össze és hozza közelebb egymáshoz. Ezt segítik a legváltozatosabb munkaközösségek: egyesületek, körök, botanikus kertek, nyelv- és más gyakorlatok. Arra is törekszik minden iskola, hogy kifelé is minél mélyebbre és távolabbra hasson: ez a közösségi szellem. Ezért keressük a gyermekek hozzátartozóival a szoros kapcsolatokat és

alakítgatjuk a különböző iskolabaráti szövetségeket.

Napjainkban felismert érték az iskola patinája, tradicionális szellemhordozása. A nagyközönség és hivatalos irányítás nagyra becsüli azokat az iskolákat, ahol a nevelők és neveltek generác ókon keresztül folytatni és ápolni tudják az *intézet szellemét*. Igy lehet az iskolai közösség a mai társadalmi adottságoknak tükre, azzal a nevelő erővel, hogy befelé elnyeli a bántószínű sugarakat, kifelé pedig példaadóan világít a helyes és lehetséges együttélésre.

De nemcsak elszigetelten végzik el az egyes iskolák a maguk szociális nevelő munkájukat, hanem összes iskoláink együtt, az iskolahálózatunk nagy terjedelmű szervezettsége egy nemzetépítő közös szellemnek hordozója, tükrözője és irányítója.

Tulajdonképen ennek a közös szellemnek elemeit boncolgatjuk előadásunkban. Az elemeknek, azaz a közös vonásoknak újabb felsorolása nélkül is láthatjuk, hogy az egyes iskoláknak nemcsak adminisztratíve, hanem életformában, törekvésekben, röviden: szellemben úgy bele kell harmonizálódni, szerveződni a nemzet nagy közösségének szellemébe, mint az egyes nevelőnek, vagy neveltnek a saját iskolájának szellemébe. A különböző típusú iskolák egységes irányításának éppen az lesz a legnehezebb és legsürgősebb feladata, hogy ezt az átfogóbb és a nemzet jövőjét alakító szellemet minél szerencsésebben tudja eljuttatni a gyakorlati élet vérkeringésébe.

8, A sok kívánatos és lehetséges feladat felsorolása nem feladatunk, de mindnyájunknak szükséges azt fokozottan érezni, hogy iskoláink, helyesebben mi nevelők egy nagy felelősségű *elosztó munkát végzünk*. Szétvisszük, elosztjuk az előbb említett egységes szellemet annak legtermészetesebb végső helyére, a tanulók lelkületébe. Ennek a nevelői gondolkodásnak gyakorlatilag is helyesen megfelelni nemcsak felelősségteljes, hanem nehéz feladat is. Mert gyermek, szülők és közvélemény féltik a maguk egyéni érdekeiket és féltik jól megszokott életformájukat.

Egy nem kevésbbé könnyű és nehéz elosztó munkát is végzünk azzal, hogy gyermekeinket az iskolán keresztül juttatjuk el *a gyakorlati pályákhoz*. Jól kell látnunk, hogy az előbb említett szellemépítő munka minden iskolának azonos feladatát határozza meg. Az élethivatások felé való irányítás pedig az egyes iskolák speciális feladatát szabja meg.

Ez a két elosztó szempont csak úgy teljesedhetik megnyugtatóan, ha nemcsak eszméket látunk, hanem a nemzet életének vegetatív szükségleteit is. Az ipar, kereskedelem, mezőgazdaság, testi-lelki egészséggondozás, adminisztráció és más gyakorlati pályák is a mi tanítványainkból telnek meg. És a nehéz igényeink is szem előtt tartandók. Csak ezen a kettős természetű alapon állva oldhatjuk meg helyesen az aktuális és súlyos problémákat: szelekció, tehetségvédelem, diploma-termelés, autonómia, nevelők képzése stb.

9. Mindezek részletes latolgatása szaporíthatná a felsorolandó és gyakorlati közös vonásokat, de úgy vélem, hogy ezek mindegyike egy külön előadásra is elegendő feladatot adna. Ezért utolsónak csak egy ritkábban feszegetett kérdést kívánok megemlíteni. Mindegyik iskolánk a maga nevelői feladatát csak úgy tudja megvalósítani, ha a ne-

velt tanuló maga is vállalja azt a nehéz mindennapos kötelességteljesítést, amit a cél elérése megkíván. A *tanulók kötelességtudásának, szorgalmának ébrentartása* állandó nehéz gondunk. Ezt ébreszgetjük, ezért küzdünk. Hiánya töri meg a legjobb szándékú törekvéseinket.

Ennek a közös gondunknak az az érdekessége, hogy erről ma legtöbbször csak a negatív oldalról beszélgetünk. A gyermek túlterhelését latolgatjuk legtöbbször. Sokszor úgy hangzik, mintha a szorgalom és kötelességteljesítés oly nagy volna tanítványainkban, mintha csak a kellő mérséklésről kellene gondoskodnunk.

Ugyanígy vagyunk a tehetség és szorgalom viszonyának kérdésével. Hétköznapi igazság, hogy a legnagyobb tehetség sem sokat ér szorgalom nélkül. És mégis a tehetség védelmére, felfedezésére, fejlesztésére könyvtárak ontják a véleményeket, de a szorgalomról alig találunk itt-ott egy-egy elejtett szót.

A szorgalom nem tárgyalt, nem divatos fogalom. És ehhez mérten kiveszőben emberi tulajdonság. Az ember szinte kedvet érez arra, hogy a szorgalom és kötelességteljesítés őstehetségeinek felkutatására, fejlesztésére és értékelésére csináljon propagandát.

Iskolai nevelésünkben mindent elkövetünk, hogy a tanulóra váró foglalkozásokat vonzóvá és könnyűvé tegyük. Igyekszünk elhagyni mindent, ami a tanulók fejlettségi fokának nem felel meg, vagy különösebb erőfeszítéseket kíván. Enyhítjük a keményebb fenyítési eszközöket, és várjuk, hogy az önkéntes munkavállalás, a spontán törekvés és helytállás fejlődjék ki. Sajnos, a tapasztalat reményeinket nem igen erősíti meg. Ezért elkerülhetetlen, hogy követelményeinkben nemcsak a felső határt lássuk és a túlterhelést emlegessük, hanem tudatossá kell tenni azt a *minimumot* is, amelyet meg lehet és meg kell követelnünk. Különben elveszítjük lábunk alól a tanulók megítéléséhez és elirányításához nélkülözhetetlen biztos talajt és felelősségvállalás érzését.

Már ennyi közös vonás is elegendő ahhoz, hogy iskolai nevelésünket közösen jellemezzük: *Az iskolai nevelés tulajdonkép egy olyan irányító munka, amely segíti a gyermeket a családi körből a maga élethivatásához eljutni.* Az irányítás alkalmazkodik egy nagy közösségnek, a *nemzetnek* szükségleteihez és az *egyéniség*eknek természetes törekvéseihez. Mind a két feltétel teljesül, ha az egyén *vallásos felelősségérzéssel,* a haza iránti szolgálatkészséggel gyűjti ismereteit, fejleszti képességeit és vállalja a maga kötelességét. Ezt a szellemet és ennek elérhetőségét kell biztosítani minden iskolánknak, minden korú és rendű neveltünkkel szemben.

Mindez olyan jólismert és olyan vitán felül álló felfogás, hogy mindazokkal az áramlatokkal, amelyek gyermekeinknek ezt az útját akár a családi élet pusztulásával, akár más világnézeti szellemrombolással, vagy az egyéniség imádatával, vagy annak összetörésével igyekeznek zavarni, nem kell foglalkoznunk, hanem minden erőnkkel küzdenünk kell ellenük.

És ha most azt kérdezzük, hogy *eredmény* dolgában hogy állunk ezekkel a közös vonásokkal, mert hisz mindegyikben valami elérendő cél jut kifejezésre, akkor be kell látnunk, hogy több bennük a jámbor óhaj, a szépen hangzó szó, mint az elért gyakorlati valóság.

Tisztában kell lennünk azzal, hogy a vázolt feladatoknak teljesítése *mindenkor nehéz feladat* volt és az is marad. Nevelőmunkánk nemcsak igyekezeteknek és jóakaratoknak szeretetteljes és szakavatott megsegítése, hanem *küzdelem* mindennemű emberi gyengeséggel szemben. Bennünket nevelőket mindenkor átjár valami elégedetlenség. Legalább annyi, hogy lássuk azokat a hiányokat és fejlődésbeli lehetőségeket, amelyek munkánkban sarkalnak.

Megelégedettségről csak akkor lehet szó, ha az iskolai nevelésünket *bizalom veszi körül* Elsősorban mindannyiunknak bízni kell abban, hogy a kitűzött célok helyesek és elérhetők. A neveltnek látnia kell, hogy az iskola nemcsak elkerülhetetlen, hanem hasznos segítője. Az egyes embernek éreznie kell, hogy a közösség sorsa és jövője egyuttal az ő egyéni boldogulása. Meg kell őszintén vallanunk, hogy ez a bizalom napjainkban nagyon megfogyatkozott. Az iskola igen sokak szemében csak szükséges rossz. Sok oldalról és sokféle panasz hangzik fel az iskolai neveléssel szemben. Nehéz és felesleges volna mindezeket elsorolni. Általánosságban is megállapíthatjuk, hogy mindezekkel szemben sorakoznak fel azok a sokoldalú és intenzív *erőfeszítések*, amelyek iskolai nevelésünk irányítását, munkarendjét és módszereit igyekeznek javítani. Évek kellenek hozzá, amíg ezek a vajúdások, át- és kialakulások elmulnak és megnyugszik a bizalom kérdése. Addig is legalább nekünk kell látnunk a kibontakozás lehetőségeit és irányait.

Tudjuk azt, hogy nemzeti sorsunk elesettségének és szegénységünknek megváltoztatása nem rajtunk múlik, de mi rajtunk múlik, hogy ebben az elcsüggesztő helyzetben ne értéktelenedjék el emberanyagunk, ifjúságunk. Végzetes következményű lehet, ha az ú. n. nehéz viszonyokra való tekintettel csak süllyesztjük követelményeinket, nevelési célkitűzésünk nívóját.

Gyakorlati bizonyosság, hogy nehéz helyzetekből csak úgy lehet kilábolni, ha fokozottabb felkészültségű, nagyobb energiájú és még nagyobb áldozatkészségű, de kisebb igényű utódokat tudunk nevelni. Tehát *nem leszállítás, hanem csak emelkedés lehet a nemzetépítő kiút nevelési törekvéseinkben.* Nehéz feladat, de mindenkép elkerülhetetlen, hogy a mindenképp rosszabbul ellátott gyermekeinket nagyobb erőfeszítésekre késztessük.

Éppen nemzeti szegénységünk idején lehet kézzelfoghatóan igazolni, hogy az az emberideál, amelyet az iskolai nevelés sürget, jobban boldogítja az egyént és közösséget, mint az anyagi jóléthez, a technika csodálatához és annak megszerzési vágyához tapadt ember. Itt van az ideje annak, hogy nevelőmunkánk értékét gyakorlatilag is igazolni tudjuk, csak mi magunk is tudjuk követni.

Egyedül ezen az úton érhetjük el, hogy az iskolák elleni panaszt a bizalom váltsa fel. Ez nem fog máról-holnapra bekövetkezni. És ennek van egy előfeltétele : először kell, hogy *mi nevelők is megtaláljuk egymást.* Mert megtörténhetik, hogy a nemzeti életek és sorsok nagy vajúdása idején a mi erős hitünket és összefogásunkat is elsodorja a pusztítás árja. De egészen bizonyos, hogyha nem tudjuk egymást megérteni, ha nem tudunk ezekben a közös vonásokban összeforrni, hanem

a különböző iskolák, vagy azoknak ránkbízott kicsiny posztján önmagunkban küzdünk és égünk, esetleg egymást marjuk, saját nehézségeink okát elődeinkben keressük, a kibontakozások útját a szomszéd iskolatípustól várjuk, erőfeszítéseinket másokra toljuk, akkor egész bizonyos, hogy előbb-utóbb önmagunkban omlunk össze.

Az elsorolt szempontok csak akkor lesznek közösek, ha először mi hisszük egymásról, hogy a mö-betű históriájának mesélője, a pitagorásztétel bizonyítója, vagy a cipőfelsőrész szabásának magyarázója ugyanazt a célt és ugyanazzal a lélekkel szolgálja. Először nekünk kell megtalálni azokat a szálakat, amelyek a különböző típusú, vagy a különböző fenntartók alá sorakozó iskolákat egy szerves egészbe fonja össze.

Különösen komoly feladat vár az iskolalátogatókra. Tudniok kell, hogy nincsen olyan tökéletesen megalkotott terv, amelyet emberi gyarlósággal, vagy nemakarással ne lehetne karikatúrává torzítani. Tudni kell azt, hogy minden olyan év, amelyben csak nehézségeket gyüjtöttek, csak eltávolít bennünket a kibontakozástól. De azt is kell tudniok, hogy a cél lényegének biztos ismerete és a helyzetek helyes megítélése igen sok nehézség megoldását megadja.

A mai nagy kenyérféltés, ideges érzékenység, anyagi leromlottság és lelki letörtségek idején is meg kell keresnünk és meg kell találnunk nevelő kartársainknak azon tulajdonságait, amelyekből ki lehet fakasztani a maguk munkájában való hitet, megnyugvást és egymás megbecsülését Csak így tudjuk elérni, hogy az irányító munka nem szétszórást, nem letörést, hanem az összefogást és a kibontakozást fogja szolgálni.

Marosi Ferenc.

Az új középiskolai leíró magyar nyevtan elé

Petróczi István a Nevelésügyi Szemle legutóbbi számában[1] *Helyesírás, iskola, művelt középosztály* címen értekezik. Ebben egyebek közt középiskolai tanulók számára leíró nyelvtan megírását is sürgeti.

Ebben azt hiszem, mindnyájan egyetértünk Petróczival. Gombocz Zoltán ezt írja:

„Ha újabb magyar leíró nyelvtani irodalmunkon végigtekintünk, sivár, vígasztalan kép tárul szemünk elé. Túlzás nélkül elmondhatjuk, hogy „módszeres" és „rendszeres" iskolai nyelvtanaink túlnyomó többsége a legszerényebb tárgyi és tudományos módszertani követelményeknek sem felel meg. Manapság, a tankönyvgyártás korában, igen tág lelkiismerettel olyanok is vállalkoznak nyelvtanírásra, akik nem egyszer az alapvető grammatikai fogalmakkal sincsenek egészen tisztában."[2] A tud. leíró nyelvtant a pium desideriumok közé számítja.

1. Nevelésügyi Szemle II. 84–92.
2. MNy. XXIII. 1.

Bizony lesujtó vélemény ez, s egy nagy szellem vizsgáló szemét fogja magán érezni az, aki majd az új iskolai magyar nyelvtan megírására vállalkozik.

Kettős feladat terhe nyomja majd az eljövendő nyelvtan írójának vállait: kell, hogy könyve a korszerű tárgyi követelményeknek megfeleljen, de az is kell, hogy az iskolai tanítás szellemének tárgyi és formai módszer tekintetében is eleget tegyen. Ez utóbbi alatt azt értem, hogy bár az író szemét állandóan a jól ismert nyelvi tényeken tartja, engedményeket tegyen a 10—12 éves tanuló szellemi színvonalának is tárgyi tekintetben, formai módszerében pedig a tömegtanítás pszichológiáját is szem előtt tartsa Szerény véleményem az, hogy ilyen nyelvtant megírni, a tudományos leíró nyelvtannal együtt, még igen sokáig a pium desideriumok közé fog tartozni.

Mivel azonban Petróczi az „úttörők" közt az én vállaimat is megveregeti, legyen szabad cikke kapcsán az én könyvemről beszélnem, azokról a szempontokról, elvekről, mozzanatokról, amelyeket szem előtt tartottam. Teszem ezt pedig azért, mert én magam is várom nagyon ezt az új és jó középiskolai leíró magyar nyelvtant, s talán írójának egy hajszálnyival segítségére lehetek abban, hogy tárgyi és formai követelményeknek, tényeknek és tanithatóságnak megfeleljen.

Petróczi ugyanis azt mondja könyvemről: „Tóth Pál László viszont a mondatok grafikai ábrázolásával akarja a 10—13 éves tanulókkal megértetni a magyar mondattant olyképpen, hogy az egyszerű kijelentő mondatnál is a legbonyolultabb geometriai ábra kerül a táblára s közben Wundtot, Husserlt és Szt. Ágontont hívja segítségül. (20. l.)[3]

Az előszóban megemlítem, hogy nyelvtanoktól függetlenül csak a nyelvtantanítás egy formai módszerét akarom jóakaratú érdeklődőknek átadni, bár Gombocz intelmei is előttem voltak. Az is igaz, hogy a kivitelezés mikéntje csak gyakorlati tanítások útján látható és ítélhető meg helyesen. De azt nem értem, hogy aki annyira tisztán és világosan látja nyelvtantanításunk helybentopogását, mint Petróczi, hogyan ítélhet el bármily szerény és gyarló *új* kezdeményezést oly fölényesen, távolról és naivul, a nélkül, hogy közelebbről megismerné! Akik vették maguknak ezt a fáradságot (Ujváry Lajos miskolci, Csaplovics József székesfehérvári, Buday Géza szegedi középiskolai szakelőadók és mások, gyakorló tanárjelölteim) kissé más véleményen vannak, Ujváry Lajos pesti tanársága idején maga is évekig tanított így.

Azt sem tudom elképzelni, hogy bárki is elvi nehézségeket emeljen a szemléltetéssel szemben. Ma csak nem számít bűnnek a szemléltetés! P. Cretius Lebensvolle Sprachlehre c.[4] munkájában nem alkalmaz grafikont, de a mondattal bővített mondatnál még ő is egy ág bemutatását ajánlja. Szemléltetni kell, szerinte, hogy fejlődik egy bimbóból új

---

3. Nevelésügyi szemle II. 89.

4. P. Cretius: Lebensvolle Sprachlehre.[6] 933. 80. Rajza: egy ág lerajzolása öt rüggyel, az öt m.-rész (Satzaussage, Satzgegenstand, Ergänzung, Beifügung, Umstandsbestimmung) jelölésére. Ebből a „rügy"-ből új ág fakad:

ág, s itt még ő is rajzol! S mily érdekes, hogy könyvem bírálói ezt tartják legnehezebbnek.[5] Hogy maga ez a grafikon a tanuló előtt nem nehéz, azt 9 év multjából igazolják tanítványaim. Azontúl aztán már csak azt kérdem, ha ez nehéz, mennyivel nehezebb a kérdéses nyelvi tény, ha még grafikon, azaz téri szemlélet sem támogatja. A nehézség, ahogy P. Cretius példája is mutatja, a nyelvi tény „bűne", s a szemléltetés ezt csak enyhíteni akarja.

I.

Az iskolai tanítás céljára irandó nyelvtan szerzőjének először a kiindulás nehézségeivel kell megküzdenie.

A nyelvtantanítás mai elfogadott módszere alapján elv szerint az élőbeszédből kell kiindulni. Az élőbeszédből való kiindulás valóban megfelel a konkrétből és nyelvi természetesből való kiindulás elvének. De általában a módszer legfőbb irányítója a megértés természete: az egyszerűről az összetettre való haladás. A matematikában az egység fogalma az, amit percipiálnia kell a gyermeki léleknek, azontúl minden lépés appercepció, egyszerűről-összetettre való haladás. A nyelvtannál vajjon hol van ez az egység, ami kiindulásul szolgálhat? Amit kiindulásnak fogadott el a nyelvtantanítás mai módszere, az élőbeszéd, éppen nem egység, hanem a legkomplikáltabb összetettség. Ebből a természetes őserdőből kellene kikeresni a beszéd egységét, a mondatot.[6] Ez pedig egyáltalán nem egység önmagában, definicióval meg nem fogható, csak az intuició számára van adva; az élőbeszédben különös, szinte ellentmondó változatokban fordul elő, sőt a szabályosság mértékét elvileg is alig alkalmazhatjuk rá; tévedés logikumot keresni benne, mivel a nyelv szabadonalkotó lelkierők folyománya is.[7] Az azonban bizonyos, hogy a mondatból meg lehet kapni a mondatrészeket, s ezen túl eljuthatunk a szavakhoz.

Kaptunk így egy lefelé haladó sort, ez a sor kiindulásában és haladásában a legtermészetesebb. Csak éppen az a legnagyobb hibája, hogy a megértés természetének nem felel meg, mert kiindul a legösszetettebből, s eljut a legegyszerűbbhöz. Ebből nyilvánvaló, hogy a megértés természetéhez igazodó módszer elvi alapjául el nem fogadható.

A megfordított út, vagyis a szófajoktól kiindulva a mondaton és mondatrészeken keresztül eljutni a beszédig azért nem jó, mivel a nyelvtanítás mai elfogadott módszerének nem felel meg, mert nem természetes. Pedig bizonyos, hogy a tanítás kiindulási pontjának legkisebb természetes egységéül a szó kínálkozik, s innét az egyszerűről az össze-

---

5. Tóth: A mondatok grafikai ábrázolása. Bp. 936. 29-35.

6. Brassai szerint: „A nyelvbeli egyén: a mondat." Hunfalvy szerint a szó — Die erste eigenlebige Einheit der sprache ist nicht das Wort, sondern der Satz; in ihm und durch ihn erhält erst das Wort seinen Wert". Gabelentz: Die Sprachwissenschaft. 1891. 90.

7. Pozitivizmus és idealizmus a nyelvtudományban. MNy. XXXIII. 10—24, XXIV. 151-160, XXIV. 247-257.

tettre való haladás szemmeltartásával tehetnénk eleget az értelem természetének.

Én úgy gondoltam és úgy gondolom helyesnek, hogy iskolai tanítás céljára írott nyelvtannak az iskolai tanítás módszereinek, lehetőségeinek kell elsősorban és mindenen túl eleget tennie, ha nem akarunk már előre, szinte a tanítás módszertani elveiben lemondani az eredményről. Az illető tudományág módszerei csak aztán jöhetnek tekintetbe. Az új nyelvtan írójának ezt is meg kell gondolnia. Egyébként P. Cretius említett könyvében szintén a Dingwort-ból indul ki.

Induktiv mondatépítő módszerem előnyét íly szempontból tehát abban látom, hogy megtartja a nyelvi természetesből való kiindulást, és az élőbeszédből a szófajokat keresi ki. Ez az eljárás deduktív. Aztán a szófajokból lépésről-lépésre haladva építi fel az u. n. *normál-mondatot*, ez pedig induktív. Így tehát a nyelvi természetest a megértésbeli természetessel összeegyezteti.

II.

A másik nehézséget a nyelv tárgyi kérdései okozzák. Ismétlem, hogy nem *új és jó* nyelvtant akartam írni, hanem csak egy a „Mondattan"-on végigvitt elvszerű szemléltetési módot akartam ismertetni, de azért Gombocz szavai is fülemben csengtek. Az új és jó nyelvtan szerzője talán ennek is hasznát fogja venni.

1. Mi a mondat?

Annyi-annyi kísérlet még nem hozott a tényeknek megfelelő definiciót. *Paul*[8] és *Wundt*[9] definiciója a legismertebb és legelfogadottabb. *Paul* maga is elismeri definiciójáról, hogy a jelzői viszonyra is érvényes, *Wundt* analytico-synthetikus definiciójáról ugyanezt megállapították.[10] *Wundt* az analysisben látja a mondatalkotás lényegét, *Paul* a synthesisben. Hogy *Wundt* eljárásában az analysis nem azonos a synthesissel, az nincs kimondva, így pedig ez majdnem azonos *Paul*éval, csak éppen időrendben kell előbb megtörténnie az analysisnek a szavak születésénél,[11] a mondatpótlóban (eingliedriege Sätze).

Milyen definiciót adjon tehát az új nyelvtan írója, *Wundt*-ét-e, vagy annál kevésbbé jót és kevésbbé elfogadottat? Megelégedjék-e azzal, hogy a mondat gondolat, vagy . . . „amely egy teljes mondanivalót fejez ki"[12], vagy „ . . . a beszéd szakasza, amellyel valamit kijelentünk, kívánunk vagy kérdünk."[13]

8. Paul: Prinzipien.[5] 121.

9. Wundt: Die sprache II. 248. Mindkettőről Delbrück: Grundfragen der Sprachgeschichte 1901. (Der Satz u. seine Gliederung 136-154.)

10. Ries: Was ist ein Satz? 1931. Összefoglaló bírálata az összes eddigi definiciókról 1-50. Ries definiciója is igen rossz.

11. Ries a szószerkezetekről: „Um aus diesen Sätze zu machen, dazu bedarf es einer besonderen, einer ganz spezifischen Art der sprachlichen Synthese."(I. m. 37.) Egyébként akár az analysisben, akár a synthesisben van a mondatalkotás lényege, nincs megmondva, hogy akármelyik is miféle „különös" eljárás.

12. Alszeghy-Sik: Rendszeres magyar nyelvtan 47.

13. Szinnyei: Rendszeres magyar nyelvtan XVI. 70.

Könyvem tkp. nem Mondattan, hanem Viszonytan, tehát a tanítási eljárás során nem is adok definiciót.[14] Ami a mondattani vonatkozást illeti, erről a 8. oldalon van szó, s itt idézem *Wundt* definicióját. S ha induktív módszerrel felépítettem egy ú. n. „normál-mondat"-ot, amelyből a többi levezethető, rámutathatok a tanulóknál gyakorlatilag: Ez a mondat. Legalább is szerkezeti'eg. Részeiből raktuk össze, tehát alapos szerkezeti ismeretük, érzéklésük, intuiciójuk van róla, amely nem tudja megmondani, hogy mi a mondat, de minden más nyelvi jelenségtől el tudja választani, meg tudja különböztetni még kezdő fokon is. Ez az értelme, ezért hívom segítségül Szt. Ágostont, aki az időről mondja: Mi tehát az idő? Ha senki sem kérdi tőlem, tudom, de ha a kérdezőnek meg akarom magyarázni, nem tudom.[15] Ha *Gombocz*, akit méltán említ oly nagy tisztelettel Petróczi, *Marty* nyomán megteheti, bizonyára nem szégyen rám sem. *Gombocz* a „névhez fűződő logikai értelem természetére" vonatkozólag említi.[16] Sokszorosan áll ez a mondatra! De ha mégis definiciót kell adni, akkor legalább a legjobb s legelfogadottabbat kell adni, a *Wundt*ét. Ha ez maradandó lesz a gyermek lelkében, legalább nem kell idővel elvetnie, mint haszontalan és felesleges terhet.

2. Ha tehát a beszédből, a mondatból való kiindulásnál a mondat definicióval meg nem fogható, akkor hogyan induljunk el a 10—12 éves tanulóval?

Pf. értékes és tanulságos ismertetésében azt mondja: „Kezdőfokon nem lehet a problémát így elindítani: Mondjon egy mondatot. A gyermek ismeretét (érzését, akaratát) elgondolja. A gondolat kész. A kérdés tehát ez: Mit gondolt erről, vagy arról? Amit gondolt, azt megmondja: ez a mondat."[17]

Nem is úgy értettem, hogy pont ezzel a kérdéssel indítom el, hanem úgy, és ez — salva reverentia — már Pf. ellen szól, hogy elméletben minden más kérdésre adhat a gyermek olyan feleletet, amivel nem tudunk elindulni. Elméletben! Mert gyakorlatban esetleg az előbbire is adhat megfelelőt. De Pf. kérdésére is mondhatja azt: „Azt gondoltam, hogy asztal. — . . . hogy barna" S ezzel mit csinálunk? De ha ezt mondja is: „Az asztal barna.", szempontomból nem megfelelőt mondott, mert hisz éppen legfőképen ezt az esetet akartam kizárni. Kiindulásra, tanulmányozásra, belső-szemléleti eredmények levonására „iskolapéldákra" van szükség. Ez pedig bizonyára nem az, hanem a mondattan legnagyobb kérdése, amelyen számos egyéb kérdés nyer más-más megoldást. (Pl.: Van-e nominális áll., ugyanez 1. sz.-ben verbo-nominális áll., nem határozó-e ez, van-e tehát áll.-i „mellékmondat", *két tárgyi elem van-e tehát a mondatban* szükségképpen, vagy három; csak szórendben különbözik-e a jelzői viszonytól, vagy miben; ha ez határozó,

14. T. i. a Viszonytanban csak a tiszta nyelvi-mondatot lehet definiálni, a tiszta nyelvi m.-ra vonatkozólag v. ö. Tóth: Mi a mondattan? Dombóvári rg. Értesítője 1936. és különlenyomat.

15. Confess. XI. 4.

16. Gombocz: A magy. tört. nyelvtan vázlata, 1926. 34-35.

17. Magyar Középiskola XXX. 319.

akkor a tőmondatban is van-e határozó, minden határozó állítmány-e? Mondom tehát, hogy igen nagy kérdés ez a nyelvtudományban, éppen ezt akartam kizárni, végeredményben még az állítmány és állítás, sőt még a nyelvtan felosztása is ezen az egyetlen kérdésen fordul meg! De könyvemben szó van arról is, hogy a jelzői viszony alkotásához csak két elemre van szükség, míg a mondatalkotáshoz legalább háromra. Hogy ez a harmadik elem a *van-* vagy *vannak*-e, hogy ez nyer-e nyelvi kifejezést (pl. a kínai nyelvben nem [18]!) vagy nem, ez most nem tartozik ide. A tiszta logikai-mondat szempontjából e harmadik elem postulatum.[19] Különben érthetetlen volna az igei szófaj kialakulása, születését semmi sem indokolná. *Saussure* klasszikus példáját[20] nyugodtan módosíthatjuk oda, hogy a nyelvi változásokat mégsem egészen-öntudatlan sakkozó elme irányítja céltalanul, hanem a lélek logikai erői is, és talán csak egyes esetekben (pl. hangváltozások) ismeretlen e sakkozó elme változást hozó célkitűzése.

3. Tény az, hogy az *állítmányra* vonatkozóan a jelen nyelvállapotnak megfelelően már *Simonyi* külön mondatrésznek veszi fel, ami nem helyes. De állítmánynak megtenni sem helyes, ahogy *Klemm* teszi. Minthogy ez a kérdés még mindig eldöntetlennek tekinthető, de csak most a nyelvtudományt érdekli, nem időzünk nála hosszabban. Röviden csak annyit, hogy *Klemm* okfejtése[21] végig megdönthetetlen annyiban, hogy a finn-ugor nyelvekben az első kimondott szófaj a névszó volt, nem az ige mai szófaji kategoriája. Ez azonban nem állítmány, mert ebből valóban az következik, amit *Klemm* is mond: „ . . . bármely ragos és névutós határozó és a tárgy is ige-névszói állítmányt alkot az igével . . . “[22] Ez tehát a föntebb említettem kérdés-komplexum mellett szól, de mélyen és világosan utal arra is, hogy itt valami hiba van a mondatrészek felvételénél a fundamentum divisionis-ban, amit magam úgy fejezek ki, hogy más az *állítás*, és más az *állítmány*, mint mondattani kategória. Itt bizonyos, hogy μετάβασις εἰς ἀλλόγενος történt; grafikonjaim alapján én valamilyen egyidejű határozónak vettem fel. Min-

18. Gabelentz: Chinesiche Grammatik 1881.

19. Husserl: Logische Untersuchungen 1928. II. I. 1. Deutschbein: Satz u Urteil 1919. „Es setzt den Zeitbegriff voraus und vollzieht sich in der Zeit, 16. Csűry: Az ige. 1920. Az ige mint metaphora 70-76.

20. F. de Saussure: Grundfragen der allg. Sprachwissenschaft 1931. „Wenn das Schachspiel in jeder Hinsicht dem Spiel der Sprache entsprechen sollte, müsste man einen Spieler ohne Bewusstsein . . . annehmen. 106.

21. A finn-ugor mondat őstörténete. MNy. XXIII. 328-341. XIII. 265-270. XVIII. 10-17.

22. U. o. 338. Ebből az is világos, hogy tkp. nem Klemm értekezésében van a hiba, hanem logikai hiba van a mondatrészek megállapításában. Ez a hiba végső formájában ez: határozó=állítmány. Ezért teszek én is különbséget állítás és állítmány között. A mondatrészek pontos terminológiája még rendezetlen tehát. Gombocz is mondja, hogy az új isk. nyelvtan írójának egyik feladata lesz, hogy „. . . következetes terminológiát alkalmazzon.“ Amint látjuk, ez a tudományos nyelvtanra is áll. V. ö. még MNy. XV. 13. XIX. 29-32.

denesetre érdekes és új ez a grafikonnal való bizonyítás és mutatja ezt a logikai tévedést. De még ha csakugyan megállna is az ú. n. névszói állítmány mint nyelvi tény, akkor is szinte a tanítás hypothetikus segédtételének kellene felvenni annak határozói mivoltát azért, hogy rendszert alkothassunk, s ezt mint elütő esetet az iskolapéldától, a rendszerből magyarázhassuk. (U. így már Kalmár E. rajz alapján.)

Annyit emlegettem a rendszert, hogy méltán hozhatja fel valaki, hogy mit akarunk a kisgyermekkel szemben a rendszertől, ne tömjük a fejét a rendszerrel! Maga a rendszer megtanítása sohasem járt az eszemben. De azt sem tudom elfogadni, hogy a rendszer csak megnehezít. A rendszer éppen az egyes esetek egybefoglalása, s ezekből kiü a rendellenesség. Ahol csak egyes különös esetek vannak, ott nincs tudomány. Nem a rendszert kell megtanítani, de az azonos eseteket egybefoglaló rendszer ad áttekintést az esetek rengetegében.

Ahogy említettem, az állítmány kérdésével igen sok más mozzanat jár együtt. Az a kérdés-komplexum, ami a mondatnak a logikai ítélettel, a verbum finitumos mondattal, a mondat dualizmusával, a mondatrészek logikai és pszichológiai alapjaival, a lelki mondattal és mondatrészeivel, az előbbi és utóbbi mondatrészek azonosságával és eltérésével, a szófajokkal mint logikai alapú pszichológiai fejlődéstani képződményekkel, a külső és belső szóalakkal, a nyelvtan felosztásával felmerülhet,[23] mind összefügg ezzel a kérdéssel, az állítmányon is megfordul, és egyik sem oldható meg a nélkül, hogy synoptikus szemlélettel a többit is mind ahhoz az egyetlen megoldáshoz ne idomítsuk. A Mi a mondattan c. értekezésemben magam is 4 féle mondatot különböztetek meg (tisztalogikai tiszta-nyelvi, nyelvi, ez az, amivel tkp. beszélünk, és egy lelki m.-ot, mely a nyelvi kifejezéstől tekint el), s ennek alapján osztom is fel a nyelvtant I. Hangtan-, Szótan-, Viszonytan- és II. Mondattanra.[24]

4. Az *alany*ra vonatkozólag mindjárt az ábrázolás módja ellen lehet kifogást tenni. Könyvem tkp. 3 mondatrészkategóriát ismer. I. állítmány, II. határozók, III. jelzők. Minthogy Viszonytanról van szó, azért osztható be az alany is a határozók közé, s névszerint a tárggyal együtt csak azért említem meg, mert a nyelvtani köztudatban ma így szerepel. A Mondattanban ugyanis a mondat, mint az alany és állítmány dualizmusán alapuló lelki és nyelvi jelenség fogható fel, de a Viszonytanban[25] ez az elem nem más, mint a determinálandó igei jelentéstartalomnak a többi határozóval egy sorba tartozó determináns eleme. Az igei tartalom a determinatum, a határozók a determinans-ok, ugyanígy a jelzett szó és jelzők viszonya. Az előbbi a határozói viszony, az utóbbi a jelzői (syntagma[26]). Az alany kiemelése a többi határozók közül, sőt az állít-

23. Minderre v. ö. Klemm: A mondattan elmélete. 1928. Magyat tört. mondattan 1928.

24. Tóth: Mi a mondattan? Dombóvári rg. Értesítője és különlenyomat 1936. U. ennek végső eredménye A mondatok gr. ábrázolásában 37.

25. Gombocz: Mi a mondattan? MNy. XXV. 1-7.

26. A syntagma szó eredetére v. ö. Saussure i. m.: Syntagmatische u. assoziative Beziehungen. 147.

mány fölé, csak a Mondattanban történhetik, ahol az alanyból, mint a teljesképzet magjából (dominierende Vorstellung) vesszük az állítmányi tartalmat (gegen diese zurücktretende Vorstellung). De viszont ez a lelki alany az objektív gondolati tartalmon alapuló mondatnak bármelyik mondatrészében elhelyezhető.[27] Igy a mondat dualizmusa világosan kifejezésre jut, s a nyelvi alany és lelki alany kérdése is megoldható.[28]

Gyakorlatilag ez különbséget nem ad, csak annyiban követünk el némi következetlenséget, — s ezt *Gombocz* is említi,[29] hogy anticipáljuk már az állítmánynál is a mondattani kategóriákat. *Gombocz* kifogása a fentiek helyessége mellett bizonyít. Ám a nyelvtudomány annyi sok nagy problémája mellett ez igazán elsikkad, s minthogy a végpontnál ez az anticipálás eltűnik, t. i. a mondatnál, azért ez megbocsátható. A módszernek e kis következetlenséggel igen nagy szolgálatot teszünk, bár még ez is kiküszöbölhető, ha egyszerűen csak *igének* nevezzük. De kár lenne még ezzel is megnehezíteni az amúgy is — íme! — elég nehéz nyelvtant. Ez esetben igéről és alanyhatározóról kellene beszélni, s csak egy külön mondattanban lenne az igéből állítmány, az alanyhatározóból alany.

5. Hogy a *tárgyat* külön mondatrésznek vettem fel névszerint megemlítve, az szintén csak azért történt, hogy lehetőleg a szokványostól való eltérést elkerüljem. Meg lehet ítélni az ábráról, hogy belesorakozik ez a többi határozó közé az alannyal együtt, mint az ige-állítmány determináns eleme. Igy nyilatkoznak *Brassai* és *Kocsis*[30] is. A tárgyragot némelyek a fgr. tä=ez, mutató névmásból, mások igy *Horger*, a loc -i t-ből származtatják. Jelentésben valóban különbséget érzünk a tárgyak között. Némelyik az alanyhoz áll közelebb, más inkább a határozóhoz. Az előbbi a cselekvés passzív tényezője, s erre nézve az alany az, ami az alanyra nézve az ereedh határozó. A *fát* üt, *fára* üt, *fának* üti sor a határozó felé mutat. E miatt vette fel *Szinnyei*[31] is nyelvtanában a tárgyhatározót, *Balogh*[32] nyomán. Teljesen elvszerű eljárásban magam is csak a határozók egy fajának vettem volna fel ilyenformán. (L. ábra.) Ez aztán azt fejezte volna ki, hogy az alanyt időnkívülisége kiemeli ugyan a határozók közül, a határozók idejűségének megítélésében a fix pont, de jelentésben azért csak az is determinánsa az ige-(állítmánynak).

Ei.

6. A többi *határozónál* igen sok szempont útvesztőjében lehet eltévedni.

27. Klemm: A mondattan elmélete 1928. 81-86.

28. A m.-részek logikai definiciójának hiánya sok félreé tésre ad okot. De hogy nem lehet pontosan definiálni, az majdnem a nyelv természetéből folyik.

29. Gombocz: Mi a mondattan? MNy. XXV. 1-7.

30. Klemm: A mondattan elmélete 1928. 76. Magyar tört. mondattan. 928. 36.

31. Szinnyei: Magyar nyelvtan 1897.

32. Balogh: A határozók osztályozása Nyr. XXVI. 351-385. Klemm: MNy. XVIII. 10-17.

Minden határozó, azaz minden egyes jelentéstartalom, mely mint körülmény az áll.i- jelentéstartalmat determinálja, más és más.[33] A rengeteg határozó-faj meg nem tanítható az iskolában, tehát iskolai nyelvtanban a határozóknál hiányosságot a határozókban korántsem lehet felhozni hibának. Még a fő szempontok kiemelésével is kb. hét féle osztályozást találunk határozóinknál.[34] *Simonyi* próbálta először rendszerbe szedni, s első felosztása szerint a jelentés (hely, idő, állapot) szempontját keresztezi a történés mozzanata (eredet, folyamat, vég). Ez az állapothatározós rendszer. *Szinnyei*-ét képes helyhatározósnak nevezhetjük. Más *Balogh* tárgyhatározós rendszere, más *Gulyás* eredet-, folyamat-, vég-határozós osztályozása. *Kalmár* jelentéstani és látás-szemléleti alapon osztályoz, nála befoglaló és kísérő csoportok vannak. *Klemm* is több szempontból osztályoz, az ő felosztása ez: A) Igazi helyhatározók. B) Általában vett képes helyhatározók. C) jelentésbelileg közelebbről meghatározott képes helyhatározók: 1. időhatározó (és számhatározó), 2. részes határozó, 3. hasonlító hat., 4. állapot hat.: szoros értelemben vett állapothat., társhat., származás-, eredményhat., 5. módhat., szoros értelemben vett módhat., fok-, mérték-, eszközhat., 6. okhat., 7. célhat.[35]

Én számolni akartam azzal, hogy mindenen túl elsősorban tanítani akarjuk, mégpedig alsófokon, a határozókat, s ha már jelentés szerint felsorolni akarjuk, e felsorolás, ill. érzéklésük ne legyen a határozók végtelen sorára kiterjedő.

Inkább a jelentés *főbb tipusait* akarja a határozók elnevezése kiemelni, de ebben egy új szempont irányított. Ugyanis a grafikus ábrázolásból, de főként a tiszta-logikai mondat idő-követelményének megfontolásából vettem fő elrendezési alapnak az *idejűség*-et, azt a mozzanatot, hogy a határozókban kifejezett tartalom előbb, ugyanakkor vagy később történik-e, mint az alany-állítmányban kifejezett jelentés. Ez főszempontnak nagyon megfelel logikai alapjánál fogva. Tudtommal új is, a későbbiekben gyümölcsöző, és hogy reális, azt az eddigi eredet-, folyamat, végmozzanatú felosztások meglétükkel támogatják. Egy-egy határozóról tehát először megnézzük, hogy milyen idejű s az azonos idejű tipusok közül a legjobban megfelelő jelentésűnek tesszük meg. Igy aztán még egy nyelvtörténeti, diachronikus[36] szempont is szóhoz juthat,

33. V. ö. Noreen-Pollak: Einführung in die wissenschaftliche Betrachtung der Sprache 1923. 345-366.

34. Klemm: A mondattan elmélete 928. 106-117.

35. U. o. 117.

36. Gombocz: Nyelvtudomány és nyelvtanítás. Magyar Szemle XIII. 216-221. Érdemes meggondolni: Az iró feladata „. . . a történeti, vagy áltörténeti elemek kiküszöbölése s a synchronikus szempont következetes alkalmazása. A leíró nyelvtan írójának első és legfontosabb feladata, hogy a synchronia tényeit szigorúan különválassza a diachronia tényeitől, hogy a synchronia törvényeit szabatosan megfogalmazza s következetes terminológiát alkalmazzon. A leíró nyelvtan csak a beszélő álláspontjára helyezkedhetik, aki a konvencionális jelrendszert csupán a gondolatközlés eszközének tekinti, s a beszélés pillanatában a történeti előzményekkel, a multtal nem törődik. Az lesz az egyetlen feladata, hogy azokat a lélektani és lo-

kialakulhat, mivel így elvileg nem a ragról állapítjuk meg a határozók fajait. Ugyanis a határozók egy egocentrikus téri szemléletből indultak ki fejlődésük folyamán, így a helyhatározó ragjaival szinte a legtöbb határozó kifejezhető.[37]

Ez a felosztás helyesnek látszik egyrészt azért, mert egyúttal a bővítőmondatok tárgyalására a határozókéval együtt egységes szempontot ad, másrészt aztán azért is, mivel itt a határozóknál így első fokon megismerkedik az idejűség fogalmával gyakorlatilag, de a határozók megkülönböztetésénél indításokat kap a tanuló arra, hogy a nyelv fejlődéstörténeti levegőjébe belenevelődjék.

A határozókat tehát így osztottam fel:

eredet — alany — tárgy
anyag — állapot — vég (részes)
hely — hely — hely
idő — idő — idő
ok — mód (áll.) — cél

Ezek — mondjuk — tiszta esetek, a jelentések főbb tipusai szerint. Azok a határozók, amelyek ennek a felosztásnak ellene szólnak, amelyek ide be nem illeszthetők (pl. az utódidejű okh.: belehalt bánatába[38], más rendszernek is ellene fognak mondani. De úgy gondolom, hogy az idejűség gondolatát elvetni egy-két különös eset miatt, mikor az egyébként annyira hasznosítható a későbbiekben, nagy veszteséget jelentene a gyakorlati használhatóság szempontjából. Azt gondolom, ha egy tanuló legalább azt meg tudja mondani, hogy milyen idejű valamely határozó, még mindig többet mondott meg, mintha ezt az előbbi példát is csupán képes helyhatározónak mondja. Mert hogy okhatározónak nem fogja mondani, az szinte bizonyosra vehető.

Maga az idejűség bevezetése itt az első és alsó fokon nem nehéz. Ilyen példákon: Elői.: A vonat — Bp.-*ről* jön. A bor must-*ból* lesz. A kenyér liszt-*ből* lesz. Az ember por-*ból* van. A jég víz-*ből* lesz. Utói.: A vonat Bp.-*re* megy. A must bor-*rá* lesz. Az ember por-*rá* lesz. stb., Egyi.: Az ember por. A jég víz. A kenyér liszt. A vonat itt van. stb. könnyen begyakorolható és érzékelhető, különösen kézmozdulatokkal[39] az egész osztály működése közben. És ennyi elég is, hiszen a cél az,

gikai kapcsolatokat vizsgálja, amelyek a nyelvi jeleket a beszélő tudatában egyidejű (synchroniás) jelrendszerré kapcsolják össze; a nyelvi tények valóságának és értékének megállapításánál a történeti előzmény nem játszik szerepet, csupán az lesz az irányadó, hogy milyen fokig eleven és közös elemei a kollektív tudatnak." Ezek alapján a teljesebb tő helyett kötőhangzót vegyen fel az új nyelvtan írója? A synchroniára v. ö. Saussure i. m. 93-115. (Statische u. evolutive Sprachwissenschaft.)

37. Klemm: Magy tört. mondattan 158.

38. Klemm: A mondattan elmélete 117.

39. Pf. ugyanezt ajánlja könyvem bírálatában. (Magyar Középiskola XXX. 319.) Magam is mindig így csináltam. V. ö. Adalékok a magyar nyelvtan tanításának tárgyi és formai módszeréhez. A dombóvári g. Értesítője 938.

hogy a gyermeknek a gyakorlás által intuiciója legyen e nyelvi tényekről, e belső szemlélet kifejlődése pedig sok gyakorlást és még több időt fog igénybe venni.

7. Az *igenevek* mint határozók szintén a lépésről-lépésre haladás szerves láncolatát szolgálják. Ha az igeneveket alanyhatározóval is kitöltjük, szervesen kapcsolódó sor utolsó láncszemeképpen kapjuk meg a bővítőmondatokat. Nyelvtörténeti szempontból lehet ez ellen kifogást hozni, de mivel a tanítást szolgáljuk és mégis csak a nyelv mai állapota irányadó synchronikus nyelvtanunk[40] számára, megengedhető.

8. A *mellékmondat* elnevezés nem helyes, mivel a tartalma nem mindig mellékes, ugyanígy a főmondat elnevezés sem.[41] Én bővítőmondatnak nevezem a mellékmondatot, még pedig azért, mivel a Viszonytanban a determinálandó igét mint főrészt tekintve, minden más rész bővítménynek vehető Ugyanígy *határozói* vagy *jelzői* mondatnak is nevezhetjük őket, ill. összefoglaló néven bővítőmondatnak. Hogy ez így jó-e vagy sem, eldöntésre vár, de hogy a mellékmondat elnevezés nem jó, az bizonyos. *Kalmár* átveszi és használja.[41]

Ha az ú. n. névszói állítmány nem határozó, hanem valóban állítmány, akkor van áll.-i bővítőmondat is, ami contradictio. Már ez is a névszói áll. ellen szól. Az állítmányi bővítőmondat magával a főmondattal azonos. Az ábrák ezt bizonyítják.

A határozói mondatokat a határozóknál követett elv, az idejűség szerint osztom fel. A tanítás számára igen célszerűnek mutatkozik ez. *Klemm* felosztása[43] a következő: a) *hogy* kötőszós, b) vonatkozó névmásos, c) vonatkozó határozószós és más kötőszós. Minthogy a *hogy* kötőszó a vonatkozó névmásból lett, azért tkp. ezek is a vonatkozónévmásos b.-mondatokhoz tartoznak nyelvtörténeti szempontból. Grafikus ábrázolással tehát valamennyit az igei-állítmányhoz nem tartozó II. körvonalon kellene ábrázolni, s ez a figyelmes szemlélőnek felvilágosítást ad a magyar nyelv egy eredetibb, régibb állapotáról, a fejlődés irányáról, valamint arról, hogy az eredeti parataktikus állapotból hogy fejlődött ki a magyar nyelv is hypotaktikussá. Felosztásom szerint tehát mindazok a mondatok, amelyekben a vonatkozó névmási elem elveszőben van vagy elveszett, továbbá a más kötőszósak az első körön foglalnak helyet s határozóként szerepelnek, míg a második körön lévő bővítőmondatok egységes csoportot alkotnak, mint olyan jelzői mondatok, melyekben a vonatkozó névmás *tisztán* él. A synchroniának ez felel meg.

9. A mellérendelt mondatoknál az egyes mondatok tartalma szorosabban is tartozhat egymáshoz, és logikai alárendelt viszony állhat fenn közöttük. Minthogy azonban a szubordináció elsősorban szerkezettani jelenség, azért különösebb nehézséget elkülönítésük nem okoz.

10. A nyelvtan felosztása szintén igen sokat vitatott kérdése a nyelvészetnek A *hangtan-szótan-mondattan* felosztás alig felel meg,[44]

40. L. a 3b. jegyzetet.
41. Klemm: A mondattan elmélete 1928. 122.
42. Kalmár E.: A mondat ábrázolása. 1933.
43. Klemm: A mondattan elmélete 1928. 122.
44. Ries: Was ist Syntax? 1931. Tóth: Mi a mondattan? 1936.

sok tekintetben lehet nehézséget támasztani. Ennek a megoldásától is sok egyéb mozzanat függ, s azért ha látszólag jelentéktelen is egy iskolai nyelvtant tekintve, valójában nem az. Legyen elég utalni pl. arra, hogy könyvem tkp. *Viszonytan* annak az alapján, hogy a nyelvtant I. 1. Hangtan. 2. Szótan. 3. Viszonytan. II. Mondattan. felosztás szerint tagolom. Éppen mivel nem Mondattan, azért nincsen benne szó hangsúlyról, szórendről, ellipszisről. Viszont a Mondattanba tartoznék az imént említettek mellett a 14. ábra, mely a mondatok vizsgálatát mutatja, ide a lelki mondat mondatrészei, a I. alany, II. állítmány, amiről a 8. oldalon van szó. Igy oldódik meg a mondat dualizmusának a kérdése egy felvett alanyhatározó dacára is hiánytalanul. Az alanyhatározóból alany, a determinatum-igéből állítmány lesz itt. Egyébként oly kérdések mindezek, melyek még igen sokáig várni fognak hiánytalan megoldásukra. Arra feltétlenül jó ezt tudni, hogy amiket mi nyelvi tényeknek tanítunk az iskolában, azoknak megvan nyelvtudományi alapjuk, de hogy azok megállapodott vagy megtámadhatatlan tények lennének, az a nyelvtudomány tárgyával, a nyelvnek természetével már eleve össze nem egyeztethető.

A fentiekben csak dióhéjban vázoltam azokat a tárgyi nehézségeket, amelyeket meg kell oldalnia annak, aki csak egy kis gondot is vet arra, hogy bármily igénytelen könyve is ne műkedvelő alkotás legyen, hanem korszerű *Gombocz* szellemében. Magam azt hiszem, hogy olyan *iskolai* nyelvtant írni, amely megfelel a nyelvtudomány mai állásának is és könnyen meg is tanítható, lehetetlen feladat. Csak ismerni ezeket a nyelvtudományi problémákat s a tanításban feléjük törekedni: ez már érdeme lesz az új nyelvtan megírójának; ha meg sok-sok tapasztalat alapján a taníthatósággal csak némileg is összeegyeztette: salvavit animam.

A nyelvtanoktól eltérőleg könyvemben külön ábra van a mondat kialakulására vonatkozólag. ill. a mondatalkotás lelki műveletére. Külön ábra van a cselekvő mondat átalakítására szenvedővé, s ez a gyakorlati tanításra vonatkozólag érdekesen alkalmas. Szerepel egy többszörös alárendelt mondatokból álló mondat, persze csak kuriózumképpen. Egy ábra: beszédünk elemei szerkezeti terjedelmük szerint, ez összefoglaló szempontnak alkalmas. Itt a szótagból jutok el a mondatig, s aki elmélyedt már valaha a nyelvtanban, annak feltűnhetett a „szemponttoldás" logikai hibája, amely látszólag fennáll itt. De ott van könyvemben végig egy logikusan végigvitt szemléltetési mód, mely minden nyelvre érvényes és alkalmas, mivel végeredményben a nyelv logikai alapjain nyugszik. Új és eredeti, a nyelvtanban *Kalmár E.*-ig[45] nem is álmodott lehetőség. Én csak ezt az ábrázolási módot akartam átadni annak, akit éppen érdekel, s a hozzátartozó nyelvtani szöveganyagban csak éppen nem akartam műkedvelő és elmaradott lenni.

Hogy mindebből *Petróczi István*, aki bizonyosan igen jól ismeri a nyelvtanírás föntebb vázolt tárgyi nehézségeit, csak *Wundt, Ries* és *Szt. Ágoston* segítségülhívását látja meg minden jóakarata mellett is, azt következtetem, hogy bizton várhatjuk nyelvtantanításunk előrehaladását.

45. V. ö. Kalmár i. m.

III.

Mindezek csak nyelvi tények voltak, problematikusak a nyelvtudomány területén belül is, ellentmondásokkal telve, hogy lehetne mindez egy lépésről-lépésre haladó tárgyi módszer felépítésének hiánytalan és hézagtalan anyaga?

De ettől függetlenül is azt kérdezhetjük, hogy milyen legyen *formailag* az a módszer, amellyel ezeket a nyelvi tényeket a tanulóval közölni akarjuk?

Az utasítás azt mondja, hogy építhetünk az elemi iskolai ismeretekre, bár azok „... inkább rászoktatás, mint belátás eredményei."[46]

Igen érdekes és igen fontos megjegyzés ez, s azt gondolom, hogy mélyebben megfontolva átalakíthatná egész nyelvtantanításunk szellemét. Nehéz a nyelvtan, nagyon nehéz, a tanulónak mégis feltétlenül szüksége van nyelvtani ismeretekre, és pedig nem úgy, hogy mint elvégzett anyagot lassan a feledés enyészetének adja át, hanem minden más tudásnál őszintébb, mélyebb birtoka gyanánt. Gondolkodnia és más nyelvekben operálnia kell a magyar nyelvtanban tanult nyelvi egységekkel, kell, hogy vérévé váljon, s míg ez az anyag egyéniségének integráns alkotórészévé nem vált, addig csak távolról szemléli, s vele műveletet végrehajtani nem tud. Minden tehát a gyakorlás a nyelvtan tanításában már csak ezért is. De egy másik szempont is a gyakorlást teszi meg az új nyelvtantanítás tengelyévé. Ugyanis azok a nyelvi tények, amelyek a tanítás anyagát képezik, amint láttuk, problematikusak. Ezzel azt akarom mondani most, hogy önmagukkal való azonosságukat nem úgy bizonyítják, hogy szinte akármelyikük is definicióval volna pontosan és minden mástól elkülöníthető, hanem a nyelvérzékkel. A mondat mibenlététől kezdve a mellérendelésig alig lehet kifogástalanul definiálni egy-egy nyelvi jelenséget, a beszéd határai, a nyelvtannak a stilisztikába való áthajlása, valamint az ellipszissel, a helyzettel a jelbeszédbe való átfolyása észrevétlen határokba vész el. Az alany, az állítmány stb. mind elsősorban a nyelvérzék számára van adva, s nem tudjuk róluk hiánytalanul megmondani, hogy mi, de nyelvérzékünk tud tiltakozni a mással való összetévesztés ellen. És itt van olyan nagy jelentősége Szt. Ágoston mondásának, aki az időre vonatkozólag jelenti ki, hogy nem tudjuk megmondani, micsoda, de minden mástól el tudjuk különíteni. Wunderlich azt mondja: „Subjekt und Prädikat sind termini, deren Bedeutung leichter nachgefühlt als definiert werden kann".[47] Mi más ez, mint névcserével Szt. Ágoston mondása a nyelvi tényekre? Igen, ha nekünk nagyoknak a nyelvérzék beszél mindenről elsősorban, akkor mennyire de mennyire megelégedhetünk a 10–12 éves tanulóknál a rászoktatás-adta eredménnyel, ha ez szilárd és biztos eredmény, s a további előhaladást lehetővé teszi. Mi magunk is tehát nem definiciókhoz, hanem a lélek immanens tartalmához folyamodunk végső szükségben minden nyelvi kérdésnél. Mit számít tehát akkor az, hogy az igét cselekvés-szónak nevezem-e, vagy igének, a főnevet tárgyszónak-e vagy

46. Utasítások 1927. 41.

47. Wunderlich: Der deutsche Satzbau 1892. 108.

főnévnek, vagy a mondatot *Wundt* definiciójával vagy mással vagy definició nélkül tanítom-e. A lényeges az lesz, hogy iskolapéldán eszméltessek, rengeteget gyakoroltassam, s ez majd a belátást meg fogja hozni a tanulónál, egyénisége integráns alkotórésze lesz, operálni tud a nyelvi tényekkel, s nem vesznek el a feledés homályában, mielőtt megértek volna.

Ez a hosszas és kitartó gyakorlás, ez lehet az, ami a nyelvtan új szellemben való tanításának véleményem szerint megfelelő útakat törhet.[48]

Az iskolai nyelvtantanítás új módszerét tehát ebben az állandó gyakorlásban látom, mivel ezáltal tud kifejlődni a nyelvi tényekben legfőbb bíró, a nyelvérzék csalhatatlan ítélete. Erre ezt a lépésről-lépésre haladó grafikus szemléltetési módot a begyakorlás szempontjából is tömegtanításnál alkalmasnak találtam. Az előnyeit a következőkben látom:

1. Szemléltet. Felesleges erről bővebben beszélni.
2. Indukciós, tehát a munkaiskola szellemének is megfelel.
3. A figyelmet általánosan leköti, mivel szemlélet és mozgás jár vele együtt.
4. Lehetővé teszi az egyöntetű gyakorlást, mivel általános és rendszerbe állított nyelvi tényeket ölel fel.
5. A karban-mondást lehetővé teszi a karban-mondás hátránya nélkül. A gépiesség és lélektelenség volt az, ami a karban-mondást az iskolából száműzte. Változatossága a gépiességet, a szemlélet a lélektelenséget küszöböli ki. A hágai Cseh András-iskolában, ahol felnőttek tanulnak esperantót, bizonyára nem alkalmaznák a karban-mondást, ha értéktelen vagy káros lenne![49]
6. Ha a módszeres lassú haladást és begyakorlást betartjuk, azt érhetjük el szinte észrevétlenül, hogy egy felírás nélküli „néma" ábrán még a gyengébb tanuló is elmondás után lemutatja az egyszerűbb mondatot. Ez teljesen azonos a mondat leelemzésével, csak éppen százszázalékkal gyorsabb.
7. Ugyanígy bármelyik idegen nyelvet a kiejtéssel együtt az ábrán lemutathatja a tanuló, ami ismét a mondat elemzésével egyenlő.

Ez mind hiba?

IV.

Azt a beállítást, ahogy Petróczi szinte az egész anyanyelv-tanítást a helyesírás szolgálatába irányítja, enyhén szólva túlzottnak tartom. Csak mellékes cél az anyanyelv tanításánál a helyesírás, és ennek ismerete csak a nyelvtantanítás melléktermékeként csapódik le, ez aztán kiegészíthető az Akadémia szótárának ismertetésével. A legfőbb az, ahogy Petróczi is mondja máshelyütt: „... az anyanyelv az egész gyermeki lélek számára a legtermékenyebb és leggazdagabb diszciplina...", a gyer-

48. Gombocz azt mondja: „... a magyar nyelvtan tanításának főcélja a beszélő tudatában virtuálisan élő jelrendszer tudatossá tétele..." Nyelvtudomány és nyelvtanítás. Magyar Szemle XIII. 220.

49. „... 3. a hallgatók közösen kórusban felelnek" Magyar Középiskola XXIII. 297. (A hágai nemzetközi eszperantó Cseh-intézet tanító módszere.)

mekhez legközelebb áll. Ennek a diszciplinának legvégső célkitűzése az, amit az Utasítás is megjelöl: a gondolatok és érzelmek írásban és szóban való szabatos kifejezése[50] Ennek aztán több előtanulmánya van, ilyen a nyelvtan is. Aránylag csak egy kis terület a magasabb célkitűzéshez, kisebb talán még a fogalmazástanításnál is, — pedig még csak ennek a módszertana igazán terra incognita Szánthó Lőrinc könyve után is! — de a helyesírástanításnak igazán nem segédtudománya.

Beszéltek már eleget arról, hogy mi minden indokolja a nyelvtantanítást. Én most csak egyetlen mozzanatot akarok a magyar nyelvtan tanítása mellett felhozni. Az utasítás a latin nyelvre vonatkozóan azt írja:

„A latin nyelv a legnagyobb mértékben alkalmas arra, hogy már kezdő fokon egy kicsiszolt nyelv szerkezetét szemléletesen a tanuló elé tárjuk. A szóformák világosan mutatják az egyes szó mondatbeli szerepét, az egyszerű mondat formái is világosak, az összetett mondatokban és mondatszerű szerkezetekben a gondolat finom árnyalatai külső jelekben követhetők".[51]

Azt mondom erre: A magyar nyelv nem alkalmas?

Rég volt az, amikor a nyelvek rangjáról beszéltek.[52] Az általános emberi lélek nagyjából ugyanazzal a kincstárral rendelkezik, ugyanazt az anyagot óhajtja kifejezni, s a maga anyanyelvén ki is tudja fejezni. De az idézett szavak valóban mindaddig helytállhatnak magukért, amíg a latint nagyobb óraszámban tanítjuk, mint az anyanyelvet, amíg a nyelvi jelenségeket inkább tanítjuk a latin nyelven keresztül, mint az anyanyelvben. De hát lehetetlenség is ez, de úgy látszik, hiába tárja ezt a latin nyelvben való eredménytelenség is mindenki behúnyt szeme elé! Sokszor hihetetlen tudatlanságot mutat egy-egy felsőosztályos tanuló is a magyar nyelvtan terén, *nem lehet vele beszélni*, mert anyanyelvén sem ismeri azt a nyelvi jelenséget, amit meg akarunk magyarázni. A plurima lectio elve is csak nyelvtani megalapozás esetén ad biztos tudást, eredményt. Ami pedig a latin nyelvtan sokszor emlegetett formális képző erejét illeti, mért nem végezhetjük azt el a magyar nyelvtan keretein belül is? Szófajok, mondatrészek, határozók, mondatfajok, mondatszerű szerkezetek a magyarban is megvannak, csak tanítani kell őket. A jövő idő, az idejűség a határozóknál és mondatoknál: az elő-, utó-, egyidejűség, az idők relatív volta mind kifejezhető a magyar nyelvben is, mindez nem az indogermán s egyéb nyelvek idiótizmusa, hanem az általános emberi lélek beállítottsága logikai posztulátumokba. Mihelyt azt, ami a nyelvnek általános és egyetemes arculata,[53] a „grammaire generale", vagyis ami minden nyelvben megvan az egyetemes lélek általános logikai erői hatása következtében, mihelyt ezt nem idegen nyelven akarjuk megtanítani, hanem anyanyelven és anyanyelvben, akkor

50. Utasítás 1927. 27.

51. U. o. 86.

52. Jespersen: Die Sprache, ihre Natur, Entwickelung und Entstehung 1925. 1-80.

53. Marty: Untersuchungen zur Grundlegung der allg. Grammatik u. Sprachphilosophie 1908.

biztosan ki tud mozdulni az anyanyelv-tanítás abból a kátyuból, amelyben oly régóta fulladozik. Igy „mindkét grammatikai rendszer... egymással szembeállítva" fog élni a tanuló tudatában, ahogy ezt Gombocz is kívánja.

Erre a szembeállításra is akad egy-két érdekes hely a könyvemben, elsősorban a latinra vonatkozólag. Ilyen például a cons. temporum jelensége. Nem tudom elképzelni, hogyan lehet ezt például a latinban megtanítani, ha előbb már első fokon a határozóknál nem eszméltettük a gyermeket a határozóban kifejezett jelentéstartalomnak az igében kifejezett tartolomhoz való viszonyára. Ez maga még nem volna oly fontos — legfeljebb az ok és célhatározóknál — csak annyiban, hogy ez az első lépés! A bővítőmondatokban lévő idejűség már a második, az elsőből önként és könnyen adódik. Ha most e szerint csoportosítjuk a bővítőmondatokat, utóidejűeknek kapjuk a fsz. alanyi és tárgyi, a végh.-i. a célh.-i és következményes mondatokat. Mily egyszerűen el lehet azt mind intézni egyetlen tudnivalóval: valamennyit ut és conj.-szal fordítjuk. Másrészt mivel a perfectumok előidejűséget fejeznek ki, ezekben ilyen idő nem lehet.

Magam is meglepődtem, mikor ezt először a b.-mondatok ily csoportosításában észrevettem. A magyarban ily időszabály nincs természetesen, de maga az idejűség nem nyelvi, hanem lelki reláció, s ez a magyar nyelven is vizsgálható!

* * *

Befejezésül még csak azt szeretném megjegyezni, hogy e grafikonok nem íróasztal mellett születtek, hanem az iskolában, tanítás közben, a továbbadás ihlete pattantotta ki. Ilyen kezdetlegesebb, vonalakból álló grafikai szemléltetés másoknál is található[54] jeléül annak, hogy ez — Orczy szavaival — nem költeményes holmi egy nagyságos elmétől, hanem a tanításban lehetséges segédeszköz, esetleg egy módszer alapja. Mint minden módszert, ezt is megölheti a tanár egyénisége, de diadalra is viheti.

Amiket itt elmondottam röviden, az dióhéjban mind benne van igénytelen könyvemben, amivel valóban új utakat akartam törni. Hogy mindabból Petróczi csak Husserl, Wundt és Szt. Ágoston segítségülhívását látta meg, ezen még sokáig fogok csodálkozni!

Tóth Pál László.

54. V. ö. Kalmár: A mondat ábrázolása 1933.

Lehet-e tudományos a középiskolai matematika oktatás?

„Tudományosak" csak a matematikai gondolkodás kifejlesztése terén lehetünk, más irányban a tudományosság kivihetetlen".

Pontosabban így lehetett volna fogalmazni a címet, milyen tekintetben lehet tudományos a középiskolai matematikai oktatás? Legelső átgondolásra világossá válik, hogy az anyag tekintetében erős korlátozásnak vagyunk alávetve. Meg kell elégedni azoknak a matematikai igazságoknak és módszereknek ismertetésével, melyeknek bebizonyítása nem kíván nehezebb segédeszközöket. Ezek közül is csak azokat tartjuk meg, amelyek tudományos szempontból fontosak és lehetőleg még gyakorlati alkalmazásuk is van. Így is kevés az idő csak ezeknek az alapos megértéséhez is és igen sok esetben komoly fejtörést okoz a tanárnak, hogy valamelyik tételnek van-e olyan fontossága, ami a vele való foglalkozást szükségessé teszi. Még kevésbbé van idő a történelmi visszapillantásokra.[1]

Az anyag teljességének rovására hozott áldozatba majdnem minden tanár könnyen belenyugszik. Sajnos még ennél jóval súlyosabb áldozatot is kell hozni. A bizonyítások és levezetések szigorúságából és precizségéből is gyakran engednünk kell. Bármennyire fájjon is nekünk ez a pontatlanság, a matematikusok büszkeségének, a híres matematikai szigornak feladása, mégis bele kell nyugodnunk. Ha ugyanis minden bizonyítást feltétlen pontossággal akarnánk tárgyalni, akkor az irracionális számok bevezetése is két-három hónapot venne igénybe. És még akkor is kérdéses, hogy volna-e ennek valami haszna, értenének-e a tanulók valamit is belőle?

Tehát a matematika sok szép tételét el kell hagynia a tanárnak, sokszor a bizonyítások szigorúsága is kívánnivalót hagy hátra. És csak részben vigasztal meg bennünket az a tudat, hogy akit a matematika közelebbről érdekel, annak számára nem lesz végleges ez a veszteség.

És mégis lehet a középiskolai matematika-oktatás tudományos irányú is, ha a matematika mély tételeiből és módszereiből a tanulóknak csak keveset tud is nyujtani. Tudományos lehet azáltal, hogy elsajátíttatja a tanulókkal a logikus matematikai gondolkodást, kifejleszti bennük a matematikai képzelőerőt, mely képessé teszi őket, hogy a tanult módszereket új feladatok megoldásakor gyümölcsöztessék. Beléjük neveli a szigorú kritikát, mely védi őket, hogy fantáziájuk téves utakra ne kalandozzék. Kifejleszti bennük a lényeglátást, az absztraháló képességet, az átfogó, az aprólékoskodásból kiemelkedni tudó gondolkodást. Beléjük önti a viszonyító érzéket és az elmélyülés iránti készséget, melyeknek később a magasabb matematika tanulásakor is gyakran veszik hasznát. Ha ezeket a célokat a középiskolai matematikai oktatás jól meg tudja valósítani, akkor tudományos szempontból is értékes munkát vég-

[1] Azonkívül ez is, mint minden kitérés, a figyelem elterelését idézheti elő. A tanulók igen sokszor éppen azt jegyzik csak meg, amit úgy mellékesen tettünk szóvá.

zett. Sőt még a többi tudományág területén, vagy még az életben is érezteti az értelem kiművelésével végzett jótékony hatását. Ha pedig ezeket a célokat nem tudja megközelíteni, akkor az egész matematikai oktatás nem oldotta meg feladatát, értéktelen volt.

A bizonyítás a tárgy természetéből adódjék. A motiválás követelménye. A kitűzött célból következik, hogy nem elég, ha tételeink és levezetéseink logikailag helyesek. Levezetésünknek olyannak kell lennie, hogy minél jobb betekintést engedjen a tétel lényegébe. Hogy miből jött ki a tétel, mi a jelentése, mi tette kézenfekvővé. Pl. a binomiális tételben fordul elő a következő összefüggés: $\binom{n}{k}=\binom{n}{n-k}$. Ennek bizonyítására nagyon elterjedt egy didaktikailag értéktelen módszer: közös nevezőre hozva az összefüggés evidens. A helyes levezetés: $(a+b)^n = (b+a)^n$. Mindkettőt a binomiális tétel alapján felírva az említett összefüggés számolás nélkül kijön, a megfelelő együtthatók összehasonlításával. És mindjárt meglátjuk benne a lényeget, hogy t. i. az a- és b-ben való szimmetriát fejezi ki. Hasonlóképen a binomiális együtthatók rekurziós képletét is közös nevezőre hozással, tehát tisztán gépiesen szokták levezetni. Pedig van egy sokkal egyszerűbb és a tárgy természetéből folyó levezetés is: $(a+b)^{n-1}=(a+b)^n$. A binomiális tételt alkalmazva csak a megfelelő együtthatókat kell összehasonlítani, hogy megkapjuk a tételt: $\binom{n-1}{k-1}+\binom{n-1}{k}=\binom{n}{k}$.

A tétel lényegét megragadó és annak természetéből kiinduló bizonyításunkkal szemben a közös nevezőre hozással végzett bizonyítás teljesen léleknélküli, gépies munka. Didaktikailag olyan, mintha tornaórák alatt az erő és ügyesség harmónikus kifejlesztése helyett a favágást gyakoroltatnánk. Mert a favágás is többet fejleszti az intelligenciát, mint az olyan magyarázat, melyből nem látja a tanuló, honnan jött ki a tétel, mi az oka, mit fejez ki és mire lehet használni. Olyan ez a kényszeredett, gépies levezetés, mint egy elszigetelt, terméketlen szellemi rög.

Sajnos, az előbbi példán illusztrált eset nagyon elterjedt jelenség. Sokszor fordul elő, hogy megcsalják a tanulókat; kihagyják a matematikából, ami szép és csak a gépies számolást tanítják. Akkor igazán ne csodálkozzunk, ha a tanulók unják a matematikát. A magyar órát is unnák, ha a tanár Petőfi költeményeit ilyen stílusban ismertetné: Cím: Füstbe ment terv. Tartalom: A névnapi felköszöntőből a költőnek semmi se jutott a találkozáskor eszébe.

Hogy mennyire egyoldalú, (tisztelet a kivételnek) a matematika oktatásunk, azt jól mutatja, hogy igen sok diák hibátlanul levezeti a gyöktényezős alakot, de nem tudja megmondani, hogy pl. az $x(x-3)=0$ egyenletnek mik a gyökei. Egyszóval a lényegéből vajmi keveset ért, hanem csak a formalizmusát tudja. Vannak a tananyagban nagyon szép és a mellett egyszerű részek. Pl. hogy az érintő merőleges az érintési ponthoz húzott sugárra. A levezetése kristálytiszta példája a felsőbb mennyiségtanban is nagy szerepet játszó szélső értékkel való bizonyításnak. De, minthogy ebben egy kis szellem is van, nemcsak alapműveletek és egybevágóság, a gimnáziumból kikerült diákok közül alig tudja egy-kettő. Míg pl. a cosinus tételt, mely sokkal hosszadalmasabb, de

tisztán formálisan bizonyítható, az éretségizettek nagy része hibátlanul levezeti. Nem is szólva az Euler féle poliéder tétel mostoha gyermekként való kezeléséről, csak a *térszemlélet hiányosságát bizonyító* egyetlen példát ragadok ki. A gimnáziumból kikerült tanulók közül ritkán akad olyan, aki tudna róla, hogy vannak gúlák, melyek tükörszimmetrikusok, tehát teljesen egybevágóak, mégsem lehet őket egymásba helyezni. Sőt igen sokan még azt sem tudják megmondani, hogy miért olvashatatlan a tükör írás, (a tükrözésnek, mint a szimmetria egyik fajának, nemcsak a fizikában van fontossága, hanem igen nagy jelentősége van a geometriában is.)

Látszólag ez a körülmény ellenünk szól. Hogy t. i. a tétel lényegét megragadó és annak természetéből kiinduló bizonyításokat a tanuló nehezebben érti meg. Azonban csak a tanártól és módszertől függ az egész, mint azt Szőkefalvi Nagy Gyula egy jó példával szemléltette. Régebben, még mint gimnáziumi tanár a gyöktényezős alakot tanította. Általánosan elterjedt az a nézet, hogy a gyöktényezős alak lényegből kiinduló levezetését, bár a favágásszerű levezetésnél jóval rövidebb, a tanulók nem képesek felfogni. Ő azonban az ilyen vélekedéssel nem törődve, előadta a gyöktényezős alak értelmes levezetését, sőt még azon az órán volt ideje rátérni a gyöktényezős előállításból levezethető eredményekre is. És mint az óra végén az összefoglaláskor kiderült, a diákok ezt a „szörnyű nehéz" (?) bizonyítást mindnyájan megértették. Szóval — tudnak a diákok gondolkodni, csak rá kell szoktatni őket!

Az értelemmel dolgozó metematizáláshoz azonban szükséges, hogy a tanár ne csak tételeket vezessen le egymásután valami mesterségesen *minél gépiesebben, egyszerűbb eszközökkel való bizonyításokkal*, hanem térjen rá azoknak egymással való kapcsolatára és jelentőségükre (mi következik belőlük és mi nem és hogy mire használható) is. Mint Courant matematikus professzor írja egyik könyvének (Methoden der mathematischen Physik, II.) előszavában: „A matematika bizonyos mérvű atomisztikus felfogásának klasszikus ideálja azt kívánja, hogy az anyagot premisszák, tételek és bizonyítások formájában sűrítsük össze. E mellett az elmélet belső összefüggése és motiválása nem közvetlen tárgya az előadásnak. Ezzel ellentétes szemszögből egy matematikai tudományág úgy is tekinthető, mint egy folytonos összefüggésekből szőtt szövet, melynek leírásakor előtérbe lép a módszer és a motiválás." Ahol a két felfogás szintézise kivihetetlen, ott a szerzőnk inkább az utóbbi leírásmód mellett döntött.

Tehát nem elég a magyarázatkor elmondani a tételt és azt valahogyan bebizonyítani, hanem azt motiválni is kell. Vagyis meg kell mutatni, mit fejez ki, min alapul, milyen eddigi tételekhez analóg és mégis mi köztük az eltérés stb. Sőt később a feleltetés során is fel kell adnunk ilyen kérdéseket: min (milyen tételen) alapul a bizonyításunk? Ezt az okoskodást hol alkalmaztuk már eddig? Ismétléskor esetleg ilyen kérdést is adhatunk: milyen eredményeket hoztunk le ebből (pl. a gyöktényezős alakra vonatkozó) képletből.

Módszerek a képzelőerő, viszonyító képesség és a lényegfelismerő érzék fejlesztésére. Hogy különböző eljárásoknak és tételeknek egymás-

sal való összehasonlítására feltétlenül szükség van, azt újabb lélektani vizsgálatok kétségtelenné tették. Az említett, (főkép amerikai szerzők által végzett) vizsgálatok nagyszámú kísérleti adat alapján kimutatták, hogy a gépies gyakorlás értelemképző ereje, amit az illető kutatók az u. n. „transzfer" segítségével fejeztek ki számszerűleg, messze elmarad (kb. 8—10-szer kisebb) az összehasonlító és különböztető eljárással kiegészített módszeres gyakorlás mögött. Ezért a jó tanárnak valósággal szólásmódjává kell válnia az ilyen fajta kifejezéseknek: Ezt a meggondolást már alkalmaztuk egyik régebbi tételünk levezetésében. A mostani tételünk tulajdonképen általánosítása az előző tételünknek. . . A bizonyítás az előbbitől abban tér el. . . Eredményünket úgy is igazolhattuk volna. . . A példát meg lehetett volna oldani úgy is, hogy először a szögeket számítjuk ki és csak azután az ismeretlen oldalt. . . stb.

A lényeg kiemelését ne csak a tanulóktól követeljük meg, hanem magunk is kövessük. Így pl. tankönyvben lehetőleg ne így hivatkozzunk egy előző tételre: a 112. lap 3. tétel alapján az érintő merőleges a sugárra. Hanem így kell fogalmaznunk: a pontnak egyenestől való távolságára vonatkozó tételünk (112. lap, 3.) szerint a szóbanforgó érintő merőleges a sugárra.

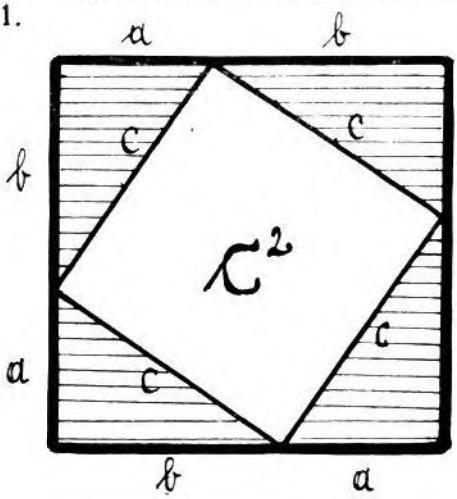
A lényeglátás szempontjából nagyon fontos az anyag helyes csoportosítása. Gyüjtsük a logikailag együvé tartozó tételeket fejezetekbe és a fejezeteknek adjunk mindig a lényeget kifejező címet is. (Ne csak azt írjuk, hogy 6 §. vagy II. fejezet stb.) Élőszóval való tanításkor is éreztessük meg, mikor egy újabb fejezethez érünk. Pl.: a mult órán befejeztük a szögfüggvényeket, most áttérünk a derékszögű háromszög alkatrészeinek trigonometrikus kiszámítására.

Az értelem viszonyító képességének és a képzelőerőnek kifejlesztése sokszor ellentétbe jut a matematikai kutatások egyik ideáljával, a módszerek tisztaságával. Így pl. a magasabb mennyiségtanban meg szokták tenni, hogy a differenciálási szabályokat, melyek határátmenettel könnyen adódnak, az algebrában algebrai módszerekkel külön is levezetik. Ennek az a magyarázata, hogy az algebrában nem szívesen alkalmaznak olyan természetű meggondolásokat, melyek az egész tárgyalás módszerein kívül esnek. Felmerülhet azonban az a profán kérdés, hogy van-e ennek haszna? A felsőbb oktatásra vonatkozólag ezt a kérdést tárgyalni, sőt feltenni is teljesen illetéktelennek tekintem magamat, csupán a középiskolai oktatás keretén belül foglalkozom vele. Itt azonban az a meggyőződésem, hogy a haszna vajmi kevés. Olyaténkép járhatunk vele, mint Verne egyik regényében Keraban, a vasfejű török, aki nem volt hajlandó a tengerszoroson való átkelésre kivetett adót megfizetni. Inkább több hónapi bolyongással megkerülte az egész Fekete tengert. A levezetések meghosszabbodása azonban még a kisebbik veszély, amelybe bennünket a matematikai tisztaság túlzott követelése sodorhat. Jóval nagyobb bajt okozhat az, hogy e miatt a tanuló áttekintése is elveszhet, nem látja a tétel lényegét, a többi, esetleg az illető tudományágon kívül álló eredményekkel való kapcsolatát. Így pl. a matematikai tisztaság nem engedné meg, hogy a parabola érintőire vonatkozó tételt még így is kifejezzük a tanulók előtt: A parabola a gyujtópontjából

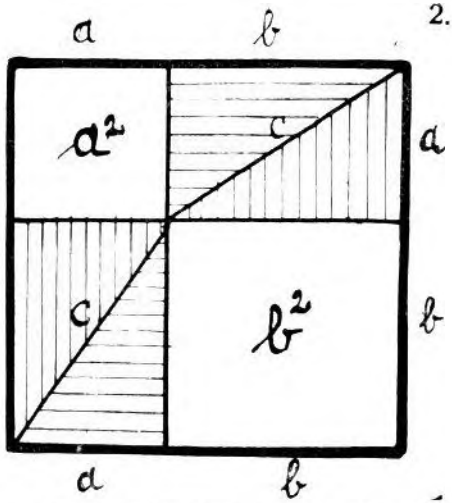
kiinduló sugarakat párhuzamosan, a végtelenbe veri vissza. Pedig az említett fogalmazás nemcsak a fizikai alkalmazás folytán érdekes és hasznos, hanem még a mellett kitérésnek sem nevezhető. Nem más ugyanis, mint az említett geometriai tételnek eleven szemlélettel való kidomborítása. A puritás azonkívül a fantázia szárnyait is gyakran levágja és kényszeríti az elmét, hogy gyalog, sőt sokszor, hogy mankón haladjon. Ilyen mankón való haladás lenne az pl., ha a binomiális tételt a szokásosabb levezetése helyett teljes indukcióval bizonyítanók be. A kiinduláshoz ugyanis először ismerni kellene a binomiális együtthatók kifejezését, sőt magát az egész tételt és csak a tétel ismerete után kezdhetünk hozzá, hogy azt be is bizonyítsuk. Tehát nemhogy fényt vetne a bizonyítás a tételre, hanem ellenkezőleg, a bizonyítás is a motiválatlanul, a levegőből szedett tételből meríti halvány fényét. Ha azonban a végképletet a diák elfelejti, akkor az egész mesterkélten kiagyalt bizonyítás a kutba esik. És még közben is mankóként támaszt kell adnunk a tanuló hóna alá azzal, hogy segédtételként ott szerepel a binomiális együtthatók rekurziós képlete. Ezért jelen esetben a teljes indukcióval való levezetést helytelennek tartom, bár tagadhatatlan előnye a módszerekkel való tisztaság, sőt a teljes indukció gyakorlásával is hasznot hajtana.

A képzelőerőt és a kombináló képességet úgy lehet legjobban kifejleszteni, ha levezetéseinkben és matematikai tárgyalásaink közben nem válunk egyoldalúvá, hanem módszereink minél gazdagabbak és elmésebbek legyenek. Ennek a célnak elérésére még azt is megtehetjük, hogy néhány tételnek több bizonyítását ismertetjük. A különböző módszerek összehasonlítása nemcsak a képzelőerőt fejleszti, hanem a kritikai érzéket is. Igy például a Pythagoras tétel arányosságokkal való levezetésén kívül nagyon hasznos didaktikailag annak tiszta geometriai levezetése is, amit itt most vázlatosan ismertetek.

1.



2.



Pythagoras tételét úgy lehet tisztán geometriailag fogalmazni, hogy az *a* és *b* befogóval rajzolt két négyzet területének összege egyenlő a

c átfogóval rajzolt négyzet területével. (a, b, c, a derékszögű háromszög oldalai.) A bizonyításhoz kétszer felrajzoljuk az a-b oldallal rajzolt négyzetet, de másképp osztva be részekre. (1 és 2 ábra.) Az 1. ábrán fehéren hagyott négyszög négyzet. Bizonyítás: ha az egész első ábrát 90 fokkal elforgatjuk, az a szerkesztés alapján önmagába megy át. Az a+b oldalú négyzet oldalai ugyanis a 90 fokos elforgatásnál mind a következő oldal helyére kerülnek. Mivel az a, b, c, oldalú háromszögeket mindegyik oldalra hasonlóan szerkesztettük, azok is csak helyet cserélnek. Ennélfogva a fehéren hagyott négyszög is önmagába megy át. Ebből következik, hogy mindegyik szöge és oldala egyenlő, tehát négyzet. Az oldalak egyenlőségét különben a nélkül is tudjuk, mert a szerkesztés következtében mindegyik egyenlő c-vel. Az 1. és 2. ábrán hagyjuk el az árnyékolt háromszögeket. Mivel az elhagyott területek mindkét ábrán egyformák, a megmaradó területek (az ábrán világosan hagyva) is egyenlőek. Ebből azután Pythagoras tétele nemcsak közvetlenül adódik, hanem szemléletesen látszik is.

Egyszóval: ne elégedjünk meg az üres formalizmusokkal és képletekkel. Nem csak ebből áll a matematika. Mint ahogy pl. a katonáskodás sem csupán a feszes tisztelgésekből, a díszlépésből és a puskafogásokból áll, bár a kívülálló embernek ez ragadja meg belőle legjobban a figyelmét. Ne merüljünk el a képletek halmazába! Nagyon sok esetben a tárgyalásaink ezáltal lényegesen egyszerűbbek és áttekinthetőbbek lesznek. De még ha a tárgy természetéből kiinduló levezetés hosszabb is valamivel, mint egy gépies levezetés, még akkor is sokszor célszerűbb az előbbit alkalmazni. Így pl. egy másodfokú egyenlet felírását kétféleképp is el lehet végezni, ha ismerjük a gyökeit. Legyen mondjuk a két gyök 5 és 3. A gyorsabb eljárás ez: a gyökök és együtthatók összefüggésére vonatkozó képlet szerint az x-es tag együtthatója $-(5+3)=-8$, az állandó tag pedig $5.3=15$. Az egyenlet ennélfogva $x^2-8x+15=0$. A másik eljárással kiszámítjuk először a két gyöktényezőt: $x-5$ és $x-3$ és azután a kettőt összeszorozzuk. Így is megkapjuk az előbb felírt egyenletet. Az utóbbi mód valamivel több időt vett igénybe. Azonban nem egy, kevesebbet szereplő, (bár határozottan fontos) képletből indul ki, mint az előbbi bizonyítás, hanem közvetlenül egy nagyobb jelentőségű módszerre támaszkodik. Ennek majdnem közvetlen alkalmazása.

A mechanizálással elérhető nagyobb gyorsaságnak csak ott van jelentősége, ahol gyakrabban alkalmazott, sőt gyakorlatilag is fontos eljárásokról van szó. Ilyenek pl. az alapműveletek mechanizálása, a másodfokú egyenletek megoldásai, az egyszerű kamatszámítás, a derékszögű háromszög trigonometrikus megoldása stb. Ilyen esetben azonban a gépiessé válás nemcsak hasznos, hanem szükséges is.

A képzelőerővel párhuzamosan a kritikai érzéket is fejleszteni kell. A képzelőerő fejlesztése ellen azt a kifogást lehetne emelni, hogy könnyen téves elmefuttatásokra ragadhatja el a tanulót és hogy ismereteit összezavarjuk a sokféle módszerrel. Ez azonban csak akkor következik be, ha a fantázia és a kombináló képesség gyakorlásakor nem neveljük ki vele párhuzamosan a kritikai és lényeglátó képességét. A kritikai

képesség fejlesztésével kell a fantázia túlkapásai ellen védekeznünk, nem pedig a képzelőerő béklyóbaverésével.

A kritikai képesség fejlesztésére feltétlenül szükség van azért is, mert mint már mondottuk, nem lehet mindenféle bizonyításunk abszolut szigorú, sőt az „aki sokat markol, keveset fog" elv miatt kénytelenek lehetünk egyes tételeket bizonyítás nélkül ismertetni. (Sajnos ez az eset is előfordulhat az elemi geometria anyag tárgyalása során. Tudvalevő, hogy minden szépsége ellenére a geometria megalapozása a gimnázium 4. és 5. osztályában egyike a legnehezebb és a tanárnak legtöbb gondot adó részeknek.) Tudja megkülönböztetni a diák, hogy mikor van egy tétel bebizonyítva, mikor csak valószínűvé téve! Jöjjön rá a tanuló, hogy a szemlélettel való okoskodás, bármily hasznos is az heurisztikailag, nem mindig vezet helyes eredményhez. Esetleg mutassunk rá a bizonyítás során elkövetett elnagyolásokra és hogy mikép lehetett volna a bizonyítást finomítani. Persze, mindig ki kell várnunk az alkalmat, mikor az ilyesmiket egyszerű és minél szemléltetőbb példákon tudjuk bemutatni! Egy lélektani szabályról azonban ne feledkezzünk meg: ha hiányosságra mutatunk rá, mindig a tökéletesítést is meg kell mutatnunk. Imre Sándor szavaival élve: „A nyitva hagyott kérdés olyan, mint egy nyitott seb."

A kritikai érzéket igen jól fejleszthetjük, ha néhányszor megmutatjuk, hogy egyes kecsegtető levezetés milyen téves következtetést von maga után. Ha bemutatunk olyan feladatokat, melyekben szokásos eljárásaink hatástalanok, hanem esetleg egy elmés fogás gyorsan célra vezet. Avagy olyan feladatokat, ahol a feltételek nem határozzák meg a megoldást. Vagy bemutatunk olyan példákat, ahol a megoldás által nyújtott érték nem felel meg a feladat gyakorlati természetének. Egyik tankönyvünk ezt az egondolást keresztül is vitte, „tréfás feladatok" címmel nagyon ügyesen csoportosít ilyen feladatokat. Az ott közölt ötletes példák nagyon alkalmasak a tanulók értelmének kifinomítására és különösen a középiskolában meglehetősen háttérbe szorult kritikai érzék és fantázia fejlesztésével igen nagy hasznot hajtanak.

Az értelem fejlesztésének igen hathatós eszközei a feladatok, az ú. n. „példák." Ezeknek a didaktikájáról Pajor Elemér írt értékes dolgozatot. Ebben az értelem nevelésének feladatával is részletesen foglalkozik. (Az egyenlet-felállítás nehézségei a pedagógiai lélektan megvilágításában. Nevelésügyi Szemle, 1938. januári számában.) Ezért erre most már nem szükséges kitérnem.

Az értelemfejlesztés lélektani alapjai és korlátai. A matematikai oktatásunk, mint mondottuk, annyiban lesz tudományos és gyakorlati szempontból értékes, illetve hasznos, amilyen mértékben az értelmi képességek fejlesztését keresztül tudja vinni. Az értelmi képességek gyakorlásakor azonban mindig alkalmazkodni kell a gyermek szellemi fejlődéséhez. Nehogy olyanformán járjunk, mint az a szülő, aki gyermekéből énekművészt akar nevelni, mikor az még beszélni sem igen tud, vagy a gyermekének húst ad enni, mikor annak még fogai sincsenek. Ilyenféle hibába esnénk pl. akkor, ha az elsős vagy másodikos gimnazistáktól a lényeg felismerését követelnők, vagy a logikai következtető ké-

pességet próbálnók tulságosan az előtérbe állítani. Így pl. helytelen volna az akkori tananyagban előforduló tört és esetleg valamivel később is még a negatív számok bevezetését analógiákkal való megvilágítás, alkalmazásokkal és következményekkel való motiválás helyett szigorú axiomatikus módon vinni végbe. Miként ugyanis Piaget számos kísérlettel igazolta, a logikai következtetőképesség csak a 12-13 éves kor körül kezd teljes egészében kibontakozni. Utoljára marad a két leghatalmasabban fejlődő értelmi képesség: az absztraháló és főkép a lényeglátó képesség. Hogy milyen gyönge lábon áll még a 15 éves diákban is a logikai készség és képesség, azt minden tanár észreveheti, amikor az ötödik osztályban a geometria alapjait (az euklidesi axiomákat stb.) tanítja. Milyen nehezen tud a diák ezeken a szigorú logikával készült bizonyításokon és tételeken keresztülvergődni! És milyen kevés marad meg belőle később.

Vigyázzunk tehát, hogy az értelmi „torna" mindig arányban álljon a gyermek értelmének „izmosodásával." Ne járjunk úgy, mint az, aki az elsős gimnázistából olimpiai bajnokot akar csinálni, de úgy se próbáljunk eljárni, mint egy képzeletbeli tornatanár, aki még a nyolcadikban is „künn a bárány, benn a farkas"-t játszatja komoly erő- és ügyességfejlesztés helyett!

Strausz Antal.

A tanítóképző-intézetek korszerű biológiai oktatásáról.

Már a címben megadom korszerű biológiai oktatásunk egyik jellemvonását éppen azzal, hogy *„biológiai"* oktatásról beszélek. A biológia szó hangsúlyozza, hogy a természet objektumaival, *mint élőlényekkel* akarunk megismerkedni. Ehhez hozzátartozik az, hogy elsősorban azokkal a külső és belső berendezésekkel ismerkedjünk meg, melyek az illető objektumra, mint élőlényre jellemzők, valamint azokkal a kölcsönösségi berendezésekkel és viszonyokkal, melyek az egyedet a környezethez kapcsolják és egy életközösség tagjává teszik. Utalnunk kell tehát a külső és belső struktúrára, a fiziológiai berendezésekre és folyamatokra, az élőlény habitusára, mely egy bizonyos környezetbe, sajátos életmódba való alkalmazkodás külső bélyegeit hordja magán. Utalnunk kell a biotópnak alakító hatásaira, az egyes formációkat és asszociációkat létrehozó külső tényezőkre és azokra a sajátos reakciókra, melyekkel az élőlények e behatásokra válaszolnak.

A természeti objektumot, mint élőlényt a maga sajátos környezetében bemutatni, azon berendezéseivel együtt, melyek ebben a sajátos környezetben való életre képessé teszik, az egyesben az élet egyetemes értékű törvényeit megláttatni, a természetről egy egységes képet kialakítani: ez a biológia és a biológiai oktatás feladata.

Hogy világosan lássuk a „biológia" szónak teljes tartalmát és azt, hogy ezt a tartalmat hogyan kell értelmeznünk az iskola szempontjából,

át kell pillantanunk azt az utat, azokat a belső struktúrát, felfogásbeli lényeget érintő nagy átalakulásokat, melyeken a természettudományok és velük párhuzamosan az iskolai természetrajzi oktatás átmentek.[1]

A természettudományok fejlődésmenetében rendkívül éles, határozott választóvonalat jelent *Linné*. Ha egészen őszinték akarunk lenni, akkor be kell vallanunk, hogy a természettudományok azt a fokot, amelyet manapság szükségesnek tartunk arra, hogy egy ismeretcsoportot tudománynak nevezhessünk, Linné működésével érték el.

Az európai természettudományi kultúra kezdeteit, alapjait *Aristoteles* és *Dioscorides* mai szemmel nézve is genialisnak mondható megállapításaikkal rakták le. A XVI. századig, azután szinte nem is történt egyéb a természettudományok területén, minthogy a klasszikus római írók műveinek, majd a IX. századtól kezdve az arabok által az európai kultúra számára átmentett aristotelesi műveknek jól-rosszul sikerült kommentárjain élősködtek azok, akik a „természettel" akartak foglalkozni. A XVI. században Bacon-nal előtérbe lép az indukció. A könyvnyomtatás és rézmetszés feltalálása után gyors egymásutánban jelennek meg olasz és különösen német nyelven egyes kisebb-nagyobb területek flóráját és faunáját ismertető illusztrált munkák. Azzal, hogy a képes ábrázolással könnyebbé és biztosabbá vált a fajok felismerése, hatalmas lendületű adatgyüjtés, fajleírás indult meg. (Igy pl. 1586-ban 3000, 1623-ban pedig már 6000 növényfajt ismernek.) A hatalmas adattömeg eredményezi azt, hogy tömör, rövid fajleírásokra törekszenek és hogy a XVII. század végéig a mai értelemben vett fajfogalom is kialakul. A XVII. század végén egy nagy ismerethalmaz, jórészt „ritkaságok gyüjteménye" jelenti a természettudományokat.[2]

Ezt a *zavaros tömeget* Linné nomenklatúrájával és határozott külső bélyegeken nyugvó rendszerezésével[3] áttekinthető egésszé, tudományos értelmű és értékű *rendszerré* formálja. Linnétől kezdődőleg a természettudományok gerincét a leírás és osztályozás képezi, a természettudományokat innét kezdve „leíró tudományok"-nak nevezték. Mivel ezek alapját a morfológia képezte, a természettudományok történetében a Linnétől kez-

[1] Az itt következő történeti áttekintés kiegészítéséhez sok értékes adatot találunk a következő munkákban:

Dr. Staub M.: A biológiai tud.-ok és módszerük tört.-i fejlődése. (Bpest, 1894.)

Dr. O. Schmeil: Über die Reformbestrebungen auf dem Gebiete des nat. Geschichtes. 9. Aufl. (Leipzig, 1910.)

Dr. P. Brohmer: Biologie. (Frankfurt a/M. 1932.)

[2] Comeniusnak a term.-rajz tanítására vonatkozó egészséges törekvései („Miért nem akarjuk a holt könyvek helyett a természet élő könyvét felütni, melyben sokkal többet láthatunk, mint amennyit nékünk valaki is elmondhatna és a nézés több örömet is okoz." Did. Magna.) szinte teljesen visszhang nélkül maradnak e kor iskoláiban.

[3] Az eddigi rendszerek lényegtelen és sokszor határozatlan külső jellegekre virágszín, levélforma, a termés minemüsége stb.) akartak építeni és ezért nem is érték el az általános elfogadás értékelését.

dődő kort *morfológia korszaknak* nevezhetjük. A linnéi irányt *Salzmann* és még inkább *Lüben* (1832-ben jelenik meg első műve) viszik át az az iskolába. Mindkettőjüknek igen értékes pedagógiai elgondolásaik voltak. Így Lüben egyes adatokkal ismertet meg először és a fogalmakat keletkezteti, nem pedig odaadja. A tanítási anyagot a helyi flórából és faunából és az aktualitás szerint (pl. virágzási idő) válogatja ki. De bármily kitűnő pedagógiai érzéke volt is Salzmannak és Lübennek, koruk természettudományi felfogásától egyikük sem tudta magát függetleníteni. Így Salzmann a rendszer megtanulásában látja a tanítás főcélját és 6 hónap alatt 2000 növénynevet akar megtaníttatni. Lüben egy nemből több fajt összehasonlít, közös és megkülönböztető jellegeket állapít meg, fontos feladatnak tartja a „jellemző családok" megismerését és a meghatározás megtanulását. „A természetnek, mint egy nagy egységnek a megismerése" nála úgy történik, hogy *az egységet a rendszeren keresztül* akarja megláttatni.

Cuvier a szervek, részek korrelációjának tanával (1834), *Leuckart* összehasonlító anatómiájával (1851) és *Darwin* a fejlődés és fajkeletkezés[4] gondolatának felvetésével (1859) új szellemet, új irányt hoztak be a természettudományokba. Az élőlények és a környezet közötti viszonyok, kapcsolatok kutatása ennek az iránynak a tengelye és így méltán nevezhetjük azt a kort, melyet ez a gondolatkör indított meg, *oikológiai korszaknak*. (Oikológiai—biológiai kor.) A biológiai értelmezésű természetkutatás ettől az időtől kezdve mindinkább előtérbe lép. Ezt az oikológiai-biológiai gondolatkört *Junge* (1885) viszi át az iskolába „Der Dorfteich als Lebensgemeinschaft" című, az iskolai természetrajzi oktatás történetében igen fontos határkövet jelentő munkájával. Junge előtt az iskolákban legáltalánosabb a morfológiai szemléleti mód, a pontos külső leírás a legmagasabb pedagógiai teljesítmény, melyhez — mintegy függelékként — az életmódról is közölnek néhány adatot. Junge elgondolása a szervezetek felépítése és életmódja közötti legbelső okozati kapcsolatokat törekszik feltárni, a jellemző tulajdonságok leírásán túl azok értelmezését akarja adni. A oikológiai (vagy ahogyan akkor nevezték: „biológiai") szemléleti mód, az életközösségek gondolata és az organikus élet törvényei: ez a hármas gondolatkör alkotja Junge munkájának lényegét. *Schmeil* ennek a gondolatkörnek továbbplántálója.[5] Termékeny könyvíró, az oikológiai-biológiai irány propagálásával és elterjesztésével elévülhetetlen érdemeket szerez magának.

Újabb és ismét hatalmas haladást jelentett az a törekvés, hogy természettudományi kérdéseket *tisztán a természettudományi kutatás módszereivel* akarták megoldani. Ez az irány a spekulatív, természetfilozófiai elemeket teljesen ki akarja küszöbölni a természetkutatásból. Az első lépést ezen a területen *W. Roux* (1884) teszi, aki a kísérletezést a leg-

[4] Lamarck (1804) és St. Hilaire (1830) ilyenirányú törekvései a megelőző, erősen morfológiai beállítottságú korszakban szinte semmi viszhangot nem keltettek és értékelésük, kritikájuk csak Darwin fellépte után kezdődött meg.

[5] „Über die Reformbestrebungen" etc. már idézett művében és számos tan- és kézikönyvben fekteti le elgondolásait.

szélesebb területen vezeti be a természettudományokba. Ezzel letér a tisztán leíráson alapuló módszerről, a kauzális-analízis területére lép és megjelöli azt az utat, mellyel a *„leíró" természettudomány exakt tudománnyá* alakulhat. Ez az irány hozta magával azt, hogy a fiziológia mind nagyobb jelentőségre tett szert és ezzel kezdetét vette egy újabb kor, melyet talán *fiziológiai-oikobiológiai kornak* nevezhetnénk.

Úgy Lüben, mint Junge és Schmeil elgondolása lényegében *analitikus.* Míg előbbinél a forma, nagyság és szám az analízis elemei, utóbbiaknál a viszonyok, kapcsolatok. Mindkét felfogás nagyobbára egyes élőlények analíziséből indul ki és részletekhez jut. Azonban már az oikológiai korszak megkezdte és a fiziológiai beállítottságú kutatási kor teljesen befejezte annak a gondolatnak a kiformálását, hogy az összeség nem egyszerűen a részletek összegezését jelenti, hanem annál többet, mert hiszen a *részletek együttesében új tulajdonságok* lépnek fel.

Ha végigfutunk ezen a rövid történeti áttekintésen, úgy a következő tényeket állapíthatjuk meg: 1. Miként az egyes ember természeti ismereteinek megszerzésében, úgy a természettudományok fejlődésmenetében is a külső forma és a „név" megismerése van az előtérben, ezt követi a természeti objektum és a környezet viszonyának megismerésére való törekvés, valamint a funkciók lefutásának és ezek okainak, a történések lényegének magyarázata. (Morfológiai kor — oikológiai kor — fiziológiai kor.) 2. Az iskolai természetrajzi oktatás tartalmát és irányát a természettudományok mindenkori állása szabja meg és a legjobb pedagógus is csak a tudomány által elért eredmények megszabta kereteken belül fejtheti ki működését. 3. Az iskolába csak bizonyos hosszabbrövidebb „ülepedési idő" után vonulnak be a természettudományok újabb eredményei és irányai.

Nézzük most már a következőkben, hogy mit is értsünk *„korszerű" biológiai oktatáson. Kettős* ez a problémakör. Egyrészt vizsgálnunk kell, hogy mik a biológiának, mint tantárgynak korszerű szaktárgyi kívánalmai. Másrészt vizsgálnunk kell, hogy milyen korszerű módszeres elveket használhatunk fel biológiai oktatásunknál. Mindezeken belül pedig tekintettel kell lennünk a tanítóképzés speciális kívánalmaira is. Már itt is meg kívánom jegyezni, hogy methodikai részletkérdésekhez — kellő gyakorlati tapasztalat hiányában — nem akarok hozzászólni, úgyszintén általánosan használhatóknak bizonyult elgondolásokra sem térek ki, tehát nem törekszem a teljességre.

I. A mai biológiai oktatás a fentebb ismertetett fejlődési irányok egyikéhez sem csatlakozhatik, hanem *mindegyikből az iskola szempontjából legértékesebb elemeket kiemelve,* helyet kap benne: a külső és belső morfológia, rendszertan, fiziológia, oikológia, öröklestan, phyllogenia, biocoenotika és részben az alkalmazott vagy gazdaságbiológia is. A biológiának ezek a résztudományai az iskolában természetesen sohsem mint önálló, öncélú tárgyak vagy ismeretcsoportok szerepelnek, hanem mindig a közösség vagy a közösségben élő és ahhoz szorosan hozzátartozó egyes lények megértésének megfelelő kiválasztásban és együttesben alkalmazott eszközei. A tanítóképzőkben mindezeknél az ismeretelemek-

nél már eleve utalnunk kell arra, hogy mit és hogyan használjunk fel belőlük a népiskolában.

A morfológia és rendszertan — mely az oikológiai irány megindulásakor látszólag sokat vesztett jelentőségéből — a tanítóképzés szempontjából éppen olyan fontos része a biológiai oktatásnak, mint az élettan és oikológia, mert hiszen a jövendő tanítónak a természetben, a környék flórájában és faunájában való jártasságához legfontosabb segítőeszköze a pontos *fajismeret* lesz. Azonban bármily széleskörű fajismeretre is törekszünk, ne álljunk meg ezen a fokon, hanem *a megismert fajoknak oikológiai, biocoenotikai és fiziológiai értelmezést* iparkodjunk adni. A természeti objektumok és az ember között lévő kapcsolatokat tanításunkban állandóan szem előtt kell tartanunk, ez a kapcsolat feltárás azonban ne merüljön ki a „haszon és kár" fogalmának szűk lehetőségeiben, hanem a valóban létező kapcsolatok tág skáláján iparkodjunk mozogni.

A szaktudományok kiforratlan, még állandóan mozgásban lévő elemeit nem vehetjük át az iskola számára: ez feltétlenül helyes elv. Ez azonban nem ment fel bennünket az alól, hogy az öröklés tannak, a fejlődés- és származástannak, a rassismeretnek, az eugenikának, a hormon- és vitaminkutatásoknak és az élettannak nagyon is jól megalapozott, a *a tudományos exaktság nyugvópontjára ért* eredményeiből a tanítványaink érdeklődésének és szellemi befogadóképességének megfelelően kiválogatott elemeket ne vegyünk fel biológiai oktatásunkba. Annál is inkább szükség van erre, mert a mai ember természettudományi érdeklődésének homlokterében állnak a fenti tárgykörökbe tartozó ismeretek és elhibázott dolog lenne, ha az iskola nem adná meg ezeknek az ismereteknek szakszerű alapjait és kétesértékű újságcikkekre vagy népszerű ismertetésekre bízná e szempontból tanítványait.

Sajnos, a mai kor szaktárgyi és methodikai követelményeinek *megfelelő biológiai tankönyvek hiányzanak a tanítóképző-intézetekből* és így a tanárnak kell pótolnia legjobb szaktudása és pedagógiai érzéke szerint a tankönyvek hiányait. Az pedig, hogy a tanári könyvtár részére járó folyóiratok és összefoglaló kézikönyvek segítségével lépést tartsunk a természettudományok fejlődésével, megismerkedjünk az újabb eredményekkel: eminens tanári kötelességünk.

II. Ami a kérdés *didaktikai*, ill. *methodikai* vonatkozását illeti, úgy a legelső megjegyzésünk talán az lehetne, hogy *a népies vagy saját tapasztalaton nyugó ismereteket* széles területen kell bekapcsolni az iskola munkájába.[6] Különösen a falusi népiskolák tanulói hoznak sok természeti ismeretet magukkal az iskolába, csak ügyesen kell tudnunk ezeket felhasználni. Igy pl. nem szabad leintenünk azt a tanulót, aki a maga népies nevén nevez meg egy növényt, sőt rá kell mutatnunk ezzel kapcsolatban a magyar nép terminológiai szógazdagságára, valamint azokra az értékes megfigyelési elemekre, melyeknek eredménye sokszor egy-egy

[6] Igen értékes gondolatokat találunk erre vonatkozólag H. Grupe, Natur u. Unterricht (Frankfurt a/M. 1924) c. munka köv. fejezeteiben: Hütejungen-Naturgeschichte, Bauern-Naturgeschichte, Grosstadt-Naturgeschichte.

ilyen elnevezés (p. tátika, csorbóka, héjakút, útilapú stb.), de egyúttal rá kell mutatnunk az egységes nomenklatúra szükségességére is:

A *cselekedtető oktatás, a munkaiskola* elgondolásaiból igen sok értékes elemet választhatunk ki. Itt két dologra kell gondosan ügyelnünk: 1. Öntevékenységünkkel mindig a szaknak sajátosan megfelelő („facheigen" a német irodalom szerint) területen belül maradjunk. 2. A cselekedtetés (rajzolás, modellkészítés, növények, állatok gondozása stb.) sohsem válhatik öncéllá, mindig a legszervesebben kell beleilleszkednie egész biológiai oktatásunkba és abban csak akkora területet igényelhet a maga számára, amekkorát az ismeretszerzés egyensúlya megenged.

Az élettani kísérleteztetés a cselekedtetésnek igen hálás területe.[7] Itt hívjuk fel külön tanítványaink figyelmét olyan egészen egyszerű kísérletekre, melyeket majdan népiskolai tanulóikkal is elvégeztethetnek. *A fényképezés* manapság már a középkorú tanulóifjúságnak is igen elterjedt szórakozása, állítsuk be ezt is biológiai oktatásunk szolgálatába. Biocoenotikai megfigyelések, alkalmazkodási jelenségek, jellemző faformák, növények, bizonyos folyamatok stb. rögzítésének igen hatásos és könnyen alkalmazható eszköze a fényképezés.

A gyüjtés nagy jelentőségét Wagner János szépen kifejtette,[8] ahhoz legfeljebb még azt fűzhetnők hozzá, hogy a herbáriumi lapoknak morfológiai és oikológiai megjegyzésekkel és egyes jellegzetes növényi részekkel való ellátása — miként azt Schoenichen is ajánlja[9] — célszerűnek látszik, legalább is típusnövényeknél. A gyüjtésnél — úgy állat-, mint növénygyüjtésnél — ne maga a gyüjtemény legyen a végcél, hanem azoknak a megfigyeléseknek az értékesítése, melyeket gyüjtés és a gyüjteménnyel való foglalkozás közben szerez a tanuló.

A biológiai oktatás hazánkban jelenleg még igen mostoha sorsban részesül. Míg Franciaországban, Németországban és Angliában a középfokú oktatás minden osztályában helyet kap, addig nálunk — alig megmagyarázható okokból — mind a középiskolákban, mind a tanítóképzőkben néhány (többnyire 2) osztályban kap csak helyet a biológia. Hogy ez mennyire visszás helyzet éppen a jelenben, erősen természettudományi beállítottságú századunkban, azt nem is kell talán külön hangsúlyoznom. Úgy gondolom, hogy sokat emelne a jövendő magyar tanítóképzés értékén és azon keresztül az egész magyar közműveltségen, ha a tervezett tanítóképző akadémián heti 1 vagy 2 órás kollégiumban biológiai tárgyú előadások is lennének a következő tárgykörökből: általános biológia, örökléstan, fajismeret, eugenika. Annál is inkább szükség lenne ezekre az előadásokra, mert az egészségesebb, erőteljesebb magyar jövendő kialakításában ezeknek az ismereteknek és az ilyen ismeretekkel rendelkező tanítónak igen nagy szerepe lesz.

Uherkovich Gábor.

---

[7] Dr. Greguss Pál: 400 egyszerű növényélettani kísérlet (Szeged, 1936) c. munka a leghasználhatóbb az ilyen irányú magyar nyelvű könyvek közt,

[8] Wagner János: A term. rajz tanításának módja és eszközei. (Arad, 1905) p. 50.—

[9] W. Schoenichen: Methodik u. Technik des nat. Unterrichts. (Leipzig, 1914) p. 412.—

A földrajz jelentősége a németországi tanárképzésben és a hazai polgáriiskolai földrajztanárképzés.

A világháború eseményei, majd annak nyomasztó következményei a földrajzi ismeretek nagyobb jelentőségének felismerésére indítottak szélesebb köröket úgy Hazánkban, mint Németországban. Azelőtt — úgyszólván — csak a geográfusok voltak azok, akik az általuk művelt tudománynak úgy a mindennapi életben mutatkozó, hasznosítható értékeire, valamint az állampolgárok politikai gondolkodásának kialakításában való szerepére reámutatni törekedtek. Ma már nem kell még olyan állítást sem bizonyítani, mint amilyet p.o. Meking L. így fejez ki: „Idegen országoknak és népeknek, valamint az ezeket meghatározó tényezőknek, a mutatkozó érdekeiknek és törekvéseiknek az ismerete legalább is olyan mértékben befolyásolja a politikai állásfoglalást, mint a történelem."[1]

A földrajz tanárai a tárgyuk iránt megnyilvánult érdeklődést annak fokozottabb mértékben való tanításának megvalósítására igyekeztek kihasználni. Ez a törekvésük Németországban a nemzeti szocializmusnak uralomrajutása előtt hivatalos körök részéről nem talált kellő méltánylást. A földrajz az iskolákban sok helyen továbbra is nagyon mostoha elbánásban részesült. P. o. Alsó-Sziléziában az 1927/28. tanévben 61 fiúközépiskola közül 11-ben a földrajzot csak olyan tanár tanította, akinek az nem volt a szaktárgya, további 36-ban a heti földrajz óráknak több mint a felét olyanok látták el, akiknek szintén nem volt képesítésük a földrajz tanítására. Hogy a tanügyi hatóságok a földrajz tanítását milyen kevéssé tartották fontosnak, azt még a következő esetek is bizonyítják. Hessenben heti 882 földrajz órából csak 559 órát látott el a földrajz tanítására képesített tanár, ellenben ugyanezt a tárgyat heti 313 órában olyan 99 tanár tanította, akinek képesítése arra nem volt. Itt a helyzetet valósággal ferdévé tette az a körülmény, hogy működött itt 52 olyan földrajzra képesített tanár, aki ezt a szaktárgyát egyáltalában nem, hanem más egyebet tanított. Minthogy a földrajz a középiskolák három felsőbb osztályában 1-1 órás tárgyként szerepelt 1931-ben, megbízták szakképesítésre való tekintet nélkül e tárgy tanításával azokat, akiknek a köteles óraszámukból még egy-egy óra hiányzott. Poroszországban pedig a tanítóképzők (Pädagogische Akademie) önálló földrajzi tanszékeit szüntették meg. Igy — mint Heck megjegyzi — a néptanítók, akik a lakosság 90 %-át oktatják, nem kaptak volna megfelelő földrajzi kiképzést. Némelyik porosz tartományban tanügyi vizsgákon az u. n. Assessoroknak vizsgálatain ismételten előfordult, hogy a jelölteket földrajzból olyanok vizsgáztatták, akiknek maguknak a földrajz tanítására semmi képesítésük nem volt. Így érthető, hogy a német földrajz tanárok egye-

[1] Meking L.: Erdkunde in der neuen deutschen Bildung und Erziehung. Geogr. Anzeiger 1934.—35. évf.

sülete, a Verband deutscher Schulgeographen a porosz közoktatásügyi miniszterhez intézett leiratában megállapítja a következőket: „A földrajznak értelemfejlesztő értéke, a mindennapi élettel való kapcsolata és az állampolgárrá való nevelés terén reá eső nagy feladat nem juthat érvényre, mert igen nagy mértékben nem szakemberek látják el annak tanítását s az a veszedelem fenyeget, hogy az oktatásban mutatkozó csekély eredmények lassanként a földrajznak, mint szaktárgynak a lekicsinylésére vezetnek."[2]

A német nemzeti szocializmusnak a győzelme után a hivatalos tényezőknek a felfogása a földrajzról megváltozott. A német nemzeti szocialista párt hirdeti a „vér" és a „föld" közötti szoros kapcsolatot, mindkettőnek a nagy jelentőségét a nép szempontjából. Ennélfogva most már a földrajznak, különösen azonban a német föld földrajzának oktatására nagyobb gondot fordítanak. A nemzeti szociálista felfogás szerint a németség megismertetését az iskolában minden tantárgynak kell szolgálnia, azonban különösen nagy mértékben — amint azt Dreyhaus írja — a német, a történelem és a földrajz tantárgynak, amelyek tulajdonképen ma az oktatás gerincét alkotják; összefoglaló nevük az u. n. Deutschkunde. Mind a hármat egyidejűleg szaktárgyul is szokták választani a leendő tanárok, úgy hogy utóbbi időben ez a szakcsoportosítás igen gyakran fordul elő.

Magában a földrajzi oktatásban első helyen áll a német nép, a német föld, és Németországnak kapcsolata Földünk többi részével. Az oktatásnak a német emberrel faji szempontok alapján kell foglalkoznia, tárgyalnia kell keletkezését, alakulását, vándorlásait, teljesítményeit. Nevelnie kell helyesen felfogott faji büszkeségre, összetartásra. A német közgazdaság, a német állam megismertetésének úgy kell történnie, hogy az elvezessen a német gzadasági és állami lét alapkérdéseihez Knierim szerint. Az emberföldrajzra, különösen a kultúrtáj földrajzára, továbbá a németség néprajzára, meg a honvédelmi földrajzra nagyobb mértékben kell tekintettel lenni, mint eddig. Ezt ki is fejtik a földrajztanárok egyik gyűlésükön. (Eisenach 1933.)

Minthogy a földrajznak a jelentősége emelkedett az alsóbb és középfokú iskolákban a többi tárgyakhoz képest, fokozottabb mértékben irányul a figyelem arra a kérdésre, hogy a leendő tanároknak a kiképzése milyen, minő oktatást nyernek a főiskolákon, egyetemeken. Vajjon ottani kiképzésük előkészíti-e őket megfelelően a földrajz tanítására. A főiskola, az egyetem és a nála alsóbb fokú iskolák oktatásmódja, feladata különböző. Utóbbiakban a tanár kész ismereteket közöl a tanulókkal, egyes jelenségek összefüggésére rámutat. Az egyetemeken, főiskolákon ellenben a tanár a tudományos kutatásba való bevezetésbe, a vitás kérdések megvitatására, apróbb részletek megállapítására törekszik. Így az egyetem nem adhatja azt, amit a középfokú iskola vár tőle a tanárképzés terén. Ez jelenti azt, hogy a gyakorlati pedagógus és főiskolai tanár az egyetemi oktatás anyagát eltérően látja. Két tábor áll egymással szemben. Egyik a gyakorlati pedagógusoké, akik az iskolák nyilvánvaló szükségleteit látják csak maguk előtt. Ezért a középfokú iskolák

[2] Knierim Fr. Bericht über die Ve Hauptfo:standsitung . . .

tanárainak képesítését az egyetemekről a pedagógiai akadémiákra szeretnék vinni. Hogy az egyetemen tanultakat mennyire becsülik, arra jellemző a Mortensen által említett következő nézetük: A jelölt (Referendar) felejtse el mindazt, amit az egyetemen tanult, mivel ők úgy látják, hogy az onnan sok, de aprólékos ismeretet hozott magával. Krieppendorf Kurt szerint az egyetemek nagyon is elégtelen módon képezik ki a leendő tanárokat, annak okát az ott kialakult speciális tudományos munkásságban látja, az egyetemi oktatásban hiányzik az összetartó egységes szellem. Az egyetemen történő tanárképzésnek azt a hátrányát is látják, hogy a földrajzot nem adják elő maga egészében, csak egyes részleteket (Heck nézete, ő Bermann-ra is hivatkozik), a hallgatóságtól a professzorok azonos és bizonyosfokú előismereteket tételeznek fel (Behrend). Az egyetemek azért is nagy mértékben nem kielégítő módon végzik a jövendő oktatók és nevelők képzését, mert az egyes tudományos adatoknak és tanoknak nyomasztó nagyságú tömegben való közlése az elképzelhető legkedvezőtlenebb előkészítés egy kitűzött céllal végzendő, értelemfejlesztő iskolai oktatáshoz. A főiskolai tanításban ki van fejlesztve a szakember képzése és ez csak a véletlennek tulajdonítható eredményt ér el Krippendorf szerint.

A tanárképzés kérdésével foglalkozó másik tábor a főiskolák, egyetemek tanáraiból áll, régebben tekintélyesebb csoport volt. Ennek felfogását jellemzi Hettner Alfred egyetemi tanárnak a következő véleménye: az u. n. magasabb (= középfokú-nak felel meg ez a megjelölés nálunk) iskolák tanerőinek szellemi és tudományos színvonalát szállítaná le az olyan intézkedés, amely képesítésüket az egyetemekről a pedagógiai akadémiákra tenné át. Szerinte a tanulás az egyetemen nem pusztán kész ismereteknek az elsajátításából áll; az egyetemen a főtörekvés az a földrajztanárképzés terén, hogy a jelölt földrajzilag gondolkodni megtanuljon, a kutatás módszereit megismerje. A Föld felszínén mutatkozó folyamatok menetébe, az egyes jelenségek okaira, azok összefüggésébe betekintést nyerjen. Minthogy Hettner a földrajz lényegének tartja az egyes jelenségek összefüggéseinek felismerését, érthető, hogy helyteleníti a földrajztanároknak a kiképzését műszaki főiskolákon, ahol azok csak egyoldalú, természettudományos kiképzésben részesülnek és kevéssé ismerkednek meg a szellemtudományoknak, így a történelemnek is a földrajzi kapcsolataival. Az egyetemi gondolatot, a tanulás szabadságát szolgálja Schlee, aki szerint helytelen az, amikor az egyetem hajdani szabad oktatás elvét elhagyja és a műszaki főiskolák példájára rengeteg előadást és gyakorlatot ír elő a tanári pályára készülő hallgatók részére.

Mortensen nem ellenzi a tanároknak az egyetemen való kiképzését. Azonban elítéli az egyetemeken honos olyan kutatásokat, amelyek csak egyes tudósok különleges kedvtelésének tekinthetők és amelyekből a köznek semmi haszna nincsen. Kifejezi azt, hogy az új Németországban a főiskolai tanárnak is részt kell vennie a nemzet életében, kutatásaival is lehetőleg olyan munkát végezzen, amelyből a nemzetnek haszna van. Elismeri azonban, hogy ezt a földrajz terén már régebben is megvalósították. Viszont helyteleníti, hogy a tanárképzés az egyetemeken úgy történik, hogy a hallgatókból idővel szintén kutató tudósok váljanak.

A gyakorlati pedagógusok és a főiskolai tanárok nézetei mellett figyelemre méltó magának az egyetemen tanuló illetve onnan kikerülő ifjúságnak a felfogása a német főiskolai nevelésről. Ennek a véleménye — amint azt Ssymank, Paul írja, ma az, hogy a tudomány helytelen utakon jár, amikor az elvont elméletek elszigetelt mezején törekszik újabb ismeretek megszerzésére, lehetetlen állapot, ha a tudomány a környék, a nép szükségleteire nem tekint. Valamennyi főiskolának a környezetével, vidékével szemben nagy kötelezettsége van. Tudományos tevékenységének nagy részét a vidék által nyujtott kérdésekre kell irányítania. Ez mindenesetre érdekes nézet, megvalósítása némelyik tárgytól elvárható, tehát keresse szűkebbre szabott határok között kutatási területét. Ilyen elv azonban általánosságban nem mondható ki, mert igazában a tudományos kutatásoknak határokat szabni nem lehet.

—

Hazánkban a középiskolai tanárjelöltek képzését a V.K.M.-nek 1925 évben kiadott rendelete szabályozta, amely szerint a tanárképzőintézet működése terén lényeges intézkedések történtek. A polgári iskolai tanárképzés pedig gyökeres átalakuláson ment keresztül akkor, amikor a két állami polgári iskolai tanárokat képző intézet, a Budapesti Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola (Paedagogium) és az Erzsébet nőiskola polg. isk. tanárképző tagozata Szegedre helyeztetett és itt egybeolvasztva, kezdte meg működését s ugyanakkor bizonyos kapcsolatba került a Ferencz József-Tudományegyetemmel. Maga a főiskola — szervezeti szabályzata szerint — elméleti és gyakorlati képzést ad. A jelölt tanulmányai éveire rendszeresen, felosztottan, meghatározott sorrendben hallgatja az előírt tananyagot. Elméleti kiképzésének érdekében szakcsoportjának egyik általa választott szakjából előadásokat hallgat a fent említett egyetemen.

A két intézménynek az u. n. kooperációja mintegy megvalósítója lett annak a Németországban is hangoztatott két kívánalomnak, hogy t. i. a jelölt egyetemen nyerjen tudományos kiképzést, másfelől a főiskolán, illetve annak gyakorló iskolájában kapja meg egyidejűleg azt, amire neki, mint oktatónak szüksége lesz.

Ha valaki a főiskolai növendékek részére előre előírt tanulmányi rendet, a hallgatók tanulási lehetőségeit vizsgálja, kedvező képet alkot magának a leendő polgári iskolai tanárok kiképzéséről. A főiskolai hallgatóságra nézve előnyös, hogy egyetemi szaktárgyukból több tanártól hallgatnak előadást; mindenesetre eggyel több tanárnak előadását, módszerét ismerik meg, mint egyetemi rendes hallgatótársaik. Részükre rendelkezésre állanak nemcsak az egyetem, hanem a főiskola gyűjteményei is. Ezek között vannak olyanok, amelyek gazdagabbak az egyetemnek hasonló gyüjteményeinél. Úgy az egyetemen, mint a főiskolán a szaktanártól tanulmányaikhoz utasításokat kaphatnak. A főiskolán töltött éveik alatt nemcsak azt az anyagot tanulják meg, amelyre mint leendő polgári iskolai tanároknak szükségük van, hanem az egyetemen szakképzésben részesülnek és ugyanakkor a főiskolához tartozó gyakorló iskolában rendszeres bevezetést nyernek a gyakorlati oktatás munkájába.

A főiskolai hallgatóság tanulmányi ügyeinek a közelebbi vizsgá-

lata azonban azt mutatja, hogy a jobb kiképzés érdekében bizonyos javítások szükségesek lennének. A tanítóképzőkből kikerült növendékek az egyetemi előadásoknak nem minden részletét tudják megérteni, követni, úgy, mint a gimnáziumból kikerült hallgatók. Az egyetem bölcsészeti és math. term. tud. karán hirdetett előadásokat a középiskolai tanárképzés szempontjából kiegészítik a Középiskolai Tanárképzőintézet keretében tartott előadások. Ugyanaezeken a karokon rendszeresítve vannak az u. n. gyakorlatok. Ezek a kollégiumok a főiskolai hallgatók előírt tanmenetében nem szerepelnek. Ez a körülmény részben indokolható azzal, hogy az azokon előadottak egy része kellő terjedelemben a főiskolai előadásokon is sorra kerül és ugyanez részben az egyetemi gyakorlatok anyagára is vonatkozik. Viszont az egyetemen részben, mint a tanárképzői előadások, részben, mint a gyakorlatokon való foglalkoztatás sorra kerülnek olyan részletek is, amelyek a főiskolai hallgatók részére is hasznosak lennének, tehát ilyen esetekben érdekükben lenne, ha azokra beíratkozhatnának. Ez azonban csak úgy valósulhatna meg, ha az egyetem és főiskola kooperációja mélyebb és közvetlenebb lenne.

Az az intézkedés, hogy a főiskolai hallgatók nem vesznek részt az egyetemen hirdetett gyakorlatokon, maga után vonja azt, hogy az egyetemi professzor, illetve annak megbízottja (adjunktus, asszisztens) az első féléves főiskolai hallgatók tudásáról, tanulmányairól csak a félév végén tartott kollokviumon nyer tájékozódást. Esetleg még ekkor sem, minthogy a főiskolai hallgatók csak abból a tárgyból kollokválnak, amelyből való kollokviumot a Főiskola félévenként megállapítva részükre előír; a tapasztalat azt mutatta, hogy előfordult az, hogy nem kellett I. évesnek az egyetemen az illető szak rendes tanára által hirdetett kollégiumból kollokválnia. Igaz azonban, ilyen intézkedés tanulmányi érdekek alapján indokolható volt. A főiskolai hallgatóktól nem várható, hogy részükre a főiskola igazgatósága által elő nem írt kollégiumból kollokváljanak, mert a kb. egyidőben tartott főiskolai és egyetemi kollokviumok teljesítése őket teljesen igénybe veszi. Ehhez járul még az, hogy a főiskolai hallgatók az egyetemen nem kollokválnak a szabályzat értelmében abban a félévben, amelynek folyamán a főiskolán vizsgára állanak, azaz a 4. és a 8. félévnek a végén. Így a főiskolai hallgatók összes egyetemi éveik alatt, tehát 8 félévre terjedő idő alatt mindössze 6-szor, — esetleg még kevesebbszer a fentiek szerint, jelennek meg az egyetemen a választott szakjuk előadója, a professzor előtt. Ennélfogva ez a főiskolai hallgatóit igen kevéssé ismeri meg. Egyénenként nem foglalkozik velük. Nincsen abban a helyzetben, hogy tanulmányaik folytatására kellőképen tanácsot adjon. Különösen fontos volna a gyakorlati órákon való való részvétel. Ugyanis az egyetemen p. o. a földrajz professzora nagyobb súlyt helyez a gyakorlatokon való működésére, mint az előadások hallgatására. A gyakorlatokon nyilnék alkalom, hogy a polgári iskolai tanárjelölt a külföldi szakirodalomba is bevezetést nyerjen és ha nem is hallgatóság többségénél, de azoknak egy részénél elérhető volna fontosabb idegen nyelvű szakmunkák olvastatása is. Így a leendő polgári iskolai tanárok látóköre szélesbbednék.

A főiskolai hallgatóság kiképzését nagyon előmozditaná egyes tár-

gyakból, p. o. földrajzból, biológiából, ásvány- és földtanból, ha az illető professzor főiskolás tanítványait tanulmányi kirándulásokra vihetné el. A szakképzéshez ez hozzátartozik, meg a leendő tanárnak szükséges azért is a kirándulásokon való részvétel, mert neki majd polgári iskolai növendékeit kell különböző tanulmányi kirándulásokra elvezetnie. Hogyan tehesse ezt az a tanár, akit főiskolai hallgató korában a szabadban való tanulmányi kutatásra, p. o. földrajzi összefüggések felismerésére, sőt még a legelemibb dolgokra, a térképnek a terepen való használatára nem tanították meg Külföldön p. o. az Észak-Am. Egy. Államokban, Németországban, Németalföldön a tanulmányi kirándulások jelentőségét nemcsak elismerik, hanem meg is valósítják azokat. A kirándulások jelentőségére Dreyhaus a következőképen mutat reá: „A legjobb térkép is, még ha az az elérhető legnagyobb mértékben is készült, mégis csak holt tárgy az érzékelhető természettel szemben". Nálunk nem valósítható meg a földrajztanítás úgy, mint Amerikában. Ott — az Egy. Államokban — a földrajz tanár vezetése alatt a hallgatók lakásul szolgáló pótkocsikkal ellátott autókat is felhasználnak több hetes földrajzi tanulmányútra. Németországban már a középiskolás ifjúság részére sok helyen biztosítva van a több napra, esetleg hétre szóló tanulmányi tartózkodás az ország valamely nevezetesebb vidékén. Felismerték, hogy nemcsak a nagy történeti személyiségekről való megemlékezésnek van nagy nevelő értéke, hanem a hazai tájnak is van az érzelemhez szóló nyelve, csak meg kell tudni érteni, amint azt Heck írja. Tehát a németek a földrajzi ismeretek elmélyítése mellett, még nemzeti szempontból is szükségesnek tartják a tanulmányi kirándulások rendezését, az iskolai év, illetve a szünidő egy részének az iskola székhelyétől távolabbi helyen való eltöltését. Erre szolgálnak az u. n. „Landschulheim"-ok. 1936-ban már 300 Landschulheim volt, továbbá több olyan diákszálló (Jugendherberg), amelyekben különböző iskolák egyes osztályai tanáraik vezetése mellett találnak elhelyezést, itt részben a környezethez alkalmazott oktatásban részesülnek. Eggers Willy a Geogr. Anzeiger című tanügyi lapban érdekesen számol be arról, hogy miképpen használták fel azt a 3 hetet, amelyet a Cismar-i Landschulheim-ban töltöttek, többek között tájrajzot, morfológiai térképet készítettek a növendékek.

Hazánkban sem a Főiskolán, sem az Egyetemen megfelelő gondoskodás nem történt arról, hogy a leendő polgári iskolai földrajz tanárok kiképzését tanulmányi kirándulások által is mélyebbé tegyék. Pedig ez úgy az Egyetemnek, mint Főiskolának feladata volna. Anyagi okokból egyik sem tudja megvalósítani. Amikor ma a polgári iskolában kapja kiképzését a nemzetnek igen széles rétege hiszen minden 8. fiú és minden 7. leány ma polgári iskolába jár, igen fontos, hogy a polgári iskolai földrajz tanárképzés még a megfelelő tanulmányi kirándulások által is a kor követelményeinek jobban megfelelővé tétessék. Az ország egyes részeinek bejárása tanulmányi kirándulások rendjén nemcsak a jelöltek földrajzi tudását gyarapítaná pusztán, hanem amikor az ország lakosainak különböző csoportjait megismerik, helyesebb véleményt alkotnának satát maguk ezeknek a különböző viszonyairól, gondolkodásáról, életmódjáról. Nemzeti öntudatuk is fejlődnék, a való helyzetek megisme-

résével politikai gondolkodásuk mélyülne. Mindemellett még a honvédelmi szempont is szól a tanulmányi kirándulások rendszeresítése érdekében.

IRODALOM.

Burchard, A.: Erdkundliches Bildungsgut in der Hochschule für Lehrerbildung Geogr. Anzeiger. 1934. 35. évf. I. 10.

Brünger W.: Geographische Bildung im Gesamt u. Fachunterricht. Geogr. Anzeiger, 1934. — 35. évf. 532. l.

Dreyhaus, Hermann: Die deutschkundlichen Fächer. — Monatschrift für höhere Schulen. 34. k. 1937. 97. l.

Eggers, Willy: Erd-und Kartenkundliche Arbeit im Landschulheim. Geogr. Anzeiger, 1932. — 33. évf. 6. l.

Fox, Robert: Mehr Erdkunde. — Geogr. Anzeiger. 33. évf. 1932. 144. l.

Heck: Das Ergebnis der statistischen Erhebung des Verbandes deutscher Schulgeographen über den Anteil der Nichtfachleute am Erdkundeunterricht Geogr. Anzeiger. 1933. — 34. évf. 297. l.

Heck, Karl: Wo stehen wir heute in der Schulgeographie? — Geogr. Anzeiger. 1933. — 34. évf. 242. l.

Heck, K.: Der Bildungswert der Erdkunde in der höheren Schule des Nationalsozialistischen Staat. — Geogr. Anzeiger. 1934. 35. évf. l. 6. l.

Hettner, A: Die Geographie als Wissenschaft und Lehrfach. — Geogr. Anzeiger. 1931—32. évf. 107. l.

Hettner: Geographie, ihre Geschichte, ihr Wesen. Breslau, 1927.

Knierim, Fr.: Der 25. Deutsche Geographentag in Bad Nauheim von 21. bis 25. Mai 1931. — Geogr. Anzeiger. 1934. — 35. évf. 273. l.

Knierim, Fr.: Bericht über die fünfte Hauptvorstandsitzung des Verbandes Deutscher Schulgeographen. — Geogr. Anzeiger. 1934. — 35. évf. 12. l. Prof. Hebert—Worms: Erdkundliche Unterrichtsverteilung an den höheren Schulen Hessens durch die Direktionen.

Krieck, Ernst: Wissenschaft, Weltanschauung, Hochschulreform. Leipzig, 1934.

Krippendorf, Kurt: Ausbildungsgang des Studienreferendars. Monatschrift für höheren Schulen. 32. kötet 337. l. 1933.

Meking, L.: Erdkunde in der neuen Deutschen Bildung und Erziehung. — Geogr. Anzeiger. 1934. — 35. évf. l. l. l.

Mortensen, Hans: Inwiefern kann die Hochschulgeographie den Bedürfnissen der Schulgeographie und der allgemeinen Volksbildung gerecht werden. — Geogr. Anzeiger. 1934. — 35. évf. 532. l.

Reichstagung des N. S. Lehrerbundes vom 10—13. Juli 1936 und Einweihung des Hauses der Deutschen Erziehung in Bayreuth. Monatschrift für höhere Schulen. 35. k. — 1936. évf. 275. l. Knierim felszólalása.

Russner, Johannes: Die Verteilung der Erdkundestunden. Geogr. Anzeiger. 1932. — 33. évf. 40. l.

Rüdiger, Hermann: Die Stellung der Geographie in den Fachschaften der neuen Hochschule. — Geogr. Anzeiger. 1934. — 35. évf. 302. l.

Schlee, Paul: Zur Lage des Erdkunde-Unterrichts in Hamburg. Geogr. Anzeiger. 1933—34. évf. 377. l.

Sievers Angelika: Geographie im Lager. Geogr. Anzeiger. 1934. — 35. évf. 304. l.

Ssymank, Paul: Die Fortschritte der Hochschulreform. — Monatschrift für höhere Schulen. 35. kötet. 1936. évf. 337. l.

Sz. Gy.: Polgáriasodásunk a polgári iskolák tükrében. — STUD Statisztikai Tudósító. 1938. 68. sz.

Wagner Julius: Volk und Volkstum im Heimatkundlichen Unterricht. — Geogr. Anzeiger. 1934—35. évf. 224. l.

Das neue Gesicht der Schule im Reiche A. Hittlers. Geogr. Anzeiger. 1936. — 37. évf. 186. l.

Tagung der erweiterten Geschäftsführenden Vorstandes Eisenach 1933. — Geogr. Anzeiger. 1933. — 34. évf. 267. l.

Schilling Gábor.

Az új katolikus Tanterv és Utasítás módszeres elvei

A Nevelésügyi Szemle I. évfolyamának 9—10. számában foglalkozkoztunk a katolikus Tanterv és Utasítás általános módszertani elveivel. Jelen értekezésünkben részszleteiben kívánunk foglalkozni ezekkel a módszeres elvekkel.

A katolikus Utasítás az általános elvek tekintetében mindenben megegyezik az állami Utasítással. Az utasítások részletezésénél is elsősorban a módszer bemutatásának szisztémájában találjuk meg a leglényegesebb különbséget, míg az állami Utasítás ugyanis inkább az anyagot és annak feldolgozására alkalmas utakat vizsgálja és mutatja be, addig a katolikus Utasítás a lélektani alapelvből indul ki és ezeket szemelőtt tartva kutatja az anyag feldolgozására legalkalmasabb módszert. Ez a magyarázata annak, hogy a katolikus Utasítás nem tárgyak szerint, hanem osztályonkint mutatja be a követendő eljárást. Az állami Utasításban is megtaláljuk az egyes tárgyak tanításánál osztályonkint adódó módszeres különbségeket, ezek azonban inkább tanítási anyag minőségi és mennyiségi különbségeiből következnek, mint az egyes osztályok tanulóinak lélektani adottságából. Felvethetjük azt a kérdést, vajjon a két elgondolás közül melyik a helyesebb? Az állami Utasítás szerkesztői már régen alkalmazott rendszer mellett maradtak és ennek minden előnyét kihasználták és kétségtelenül korszak-alkotó munkát végeztek. A katolikus Utasítás szerkesztői az áll. Utasítás kiadását követő idő tapasztalatait jól felhasználva inkább a módszer lélektani indokolását igyekeztek adni akkor is, amikor nem beszéltek kifejezetten lélektani szempontokról. Vétenénk az igazság ellen, ha elhallgatnánk, hogy az állami Utasítás mindenütt figyelembe veszi a lélektan követelményeit, ennek azonban nem ad oly mértékben kifejezést, mint ahogyan ezt a katolikus Utasítás tudatosan teszi. Ez e lélektani alap az, amely a katolikus Utasítás részére első pillanatban megnyerte az állami Utasítás szerkesztőinek tetszését is. Azok a kifogások, amelyek Drozdy Gyula részéről a katolikus Utasítással szemben elhangzottak, mind olyan természetűek voltak, amelyeket idejében pótolni lehetett és így a körülményekhez képest tökéletes tartalommal jelenhetett meg az Utasítás.

Tájékoztatásul meg kell jegyeznünk, hogy az egy-egy osztály részére írt utasításokat más-más gyakorlati pedagós készítette az előre megállapított egységes elvek alapján. Ennek a szerkesztői eljárásnak köszönhető, hogy az egyes osztályok számára írt utasítás az osztály munkáját szervesen összefűződő globális egységben mutatja be úgy, hogy megmaradjon az egyes tantárgyak sajátos jellege s mégis kidomborodjék a koncentrációs munka révén elérendő osztály-cél, érvényesüljön az egyes tárgyak tanítási módszere, azonban alkalmazkodjék ez az osztály tanulóinak lelki fejlettségéből adódó általános elvekhez. Tehát a módszer elsősorban osztályonkint (fejlődési szakonkint) változik és ennek keretén belül lehet csak megállapítani az egyes tárgyak tanításánál alkalmazott módszert. Az Utasítás tehát azt kívánja a tanulótól, hogy legelsősorban az osztály lelki szintjével legyen tisztában, ehhez alkalmazza az általános elveket és ezekből dedukálja az egyes tárgyak módszerét, figyelembe véve azok sajátos jellegét.

Az Utasítás módszeres elveinek taglalásánál csak a fontos kérdésekre terjeszkedünk ki, mivel ezeknek inkább indoklását, mint bírálatát tartjuk feladatunknak.

I. osztály. A gyermek testi és lelki beállítottsága olyan, hogy „komoly" munkára még nem alkalmas. Inkább a testi élet szükségletei állnak érdeklődése középpontjában, mint a gyermeken kívül álló tényezők. Érdeklődési köre közvetlen környezetére korlátozódik, teljesen az érzéki szemléleteinek hatása alatt áll. Épen azért érzékszervei megbízhatóságáról meg kell győződnie a tanítónak. A gyermek figyelme és érdeklődése ingadozó, fantáziája gyakran a mesék világába ragadja. Elhatározásai gyorsan születnek, azonban nem tartósak.

Az első osztály összefoglaló és központi órája a beszéd- és értelem gyakorlat. Itt alakul ki az iskolai munkához szükséges közszellem, itt beszélik meg a gyermek érdeklődése körébe eső tényeket. Az óra módszere közvetlen beszélgetés és mesélgetés. Mindig a gyermek szemléletére támaszkodva indítjuk meg a beszélgetést. Semmi mesterkélt, semmi erőszakolt nem lehet ebben a társalgási módban. Olyannak kell lennie ezeknek, mint a gyermek játékait kísérő beszélgetés. A gyermek beszél, kérdez és felel, közben cselekszik, játszik a tanító irányítása mellett. A beszélgetés anyaga mindig időszerű s gyermek érdeklődési körében mozog. Látszólag semmi újat nem tanulunk. Pedig a gyermek szókincse észrevehetően gyarapszik, mondatai, gondolatai rendezettebbek lesznek és megtanulja figyelmét a lehetőség szerint rögzíteni. Dramatizáljuk a jeleneteket, illusztráljuk azt, amiről beszélgetünk rajzban is. A rajzolgatás alkotó munka. A gyermek pedig szívesen rajzol, lelkesedéssel alkot. Alkotó vágyát a kézimunkázgatással is kielégíti. A beszéd és értelem gyakorlat keretén belül erre is sokszor kell alkalmat találni.

Ebben az osztályban e három elv legyen a munka irányítója: meséljünk minél többet, a fegyelmezettség határán belül biztosítsunk nagy mozgási és cselekvési szabadságot, tegyük közvetlenné a tanító és tanítványok viszonyát.

Az írás-olvasás tanítására nézve szabad választást enged az Utasítás a tanítónak. Egyetlen követelmény az, hogy az írás és olvasás taní-

tása között szerves kapcsolat legyen. A gyermeknek nagy örömet és boldogságot okoz midőn látja, miképpen halad a betűk csodálatos országában egyre előbbre és előbbre. A fonomimikai mesék szerves kapcsolatot teremtenek a hang és betű között. Ezt a kapcsolatot kell mind erősebbé tenni. Ezt célozzák a hangoztatási gyakorlatok is. A legegyszerűbb hangoztatási gyakorlatot is tegyük ritmikussá és elvenné.

Külön feladat a betűk összekapcsolása. Erre legalkalmasabb a mozgatható betűk módszere. Mikor már a gyermekek összefüggő szavakat olvasnak, az olvasási készség elsajátítása mellett a szavak megértésére irányúló törekvés is jelentkezik A gyermek a megértett szavakat alkalmazni is próbálja és örömét leli abban, ha az új szót beszédébe tudja illeszteni. Ebben a korban a gyermek a szót úgy magyarázza meg, hogy megmondja mire való, mire használható az, amit a szó jelöl. Kezdetben a tanító is megelégedhetik ilyen magyarázattal, azonban később asszociatív fogalmakkal és viszonyokkal is kell magyarázni, mert csak így ér el a gyermek a világosság és helyes alkalmazási fokához.

A gyermek nyelve ebben az évben jelentékeny fejlődésnek indul. A szómagyarázatoknál azokra a szavakra kell nagyobb súlyt helyezni, amelyeket a gyermek beszédében alkalmazhat is. Azok a szavak, amelyekre nézve a gyermekeknek tapasztalatuk nem lehet és amelyeket nem is áll módjukban alkalmazni, bővebb kimélyítést nem igényelnek és begyakorlásukról nem kell gondoskodni. Leghelyesebb lenne ezeket teljesen kiküszöbölni az olvasó, illetve ABC-s könyvek szövegéből. (Pl. jelentéktelen községnevek, amelyeket csak azért alkalmaznak az ABC-s könyv szövegében, mivel a tanult betűkből vannak összetéve.)

Az írás tanítása szoros kapcsolatban van az olvasás tanításával. állandóan hasonlítsuk össze az írott alakot a nyomtatott képpel. Végeztessünk minél több írási gyakorlatot, ne használjunk palatáblát és minél előbb írassunk tintával is. Egyébként az írás és olvasás tanításának módszerét az U. nem köti meghatározott módszerhez.

Az első osztály számolástanításának célja a számfogalmak és viszonyok megvilágítása. Ennek elérésére szolgál a lehető sokoldalú szemléltetés. A szemléltetést követi az elvonás, a megnevezett és elvont számokkal való számolás. Az U. az alkalmazott feladatokat a tisztaszámokkal való számolás után ajánlja. Ezt nem tartjuk helyesnek. Könnyebb és közelebbfekvő a gyermeknek füzetet, ceruzát stb. „vásárolni," ami pedig alkalmazott feladat — mint tisztaszámokkal számolni. Már pedig a könnyebbről kell haladnunk a nehezebbre. A számkör bővítésével együtt tanulják meg az ismert számkör legutolsó számjegyét, így tehát ez a fokozat is megelőzi a tisztaszámokkal való számolás fokozatát. A számolástanítás helyes sorrendje tehát ez: számsorbővítés tárgyszámolással, alkalmazott feladatok tárgyszámolással, megnevezett számok, alkalmazott feladatok vegyes példákkal. Valamennyi fokozatnál az összes alapműveleteket gyakoroltatni kell s csak legutolsó fokozatként szerepelhet a műveletek írásbeli megrögzítése.

A számolás tanításának legfontosabb alapelve a szemléltetés. Különösen nagy gondot kell fordítani az első 10-es körben foglalt alap-

számok megismertetésére, mert az itt fennmaradt bizonytalanság később alig, vagy egyáltalán nem küszöbölhető ki.

Nagy gondot kell fordítania a tanítónak a tárgykörök megválasztására is.

II. oszt. A 7-8 éves gyermek már fegyelmezettebben tud ülni, mozgásai is sokkal tudatosabbak és célravezetőbbek. Figyelme és érdeklődése határozottabb és kitartóbb. Érdeklődési köre azonban még mindig közvetlen környezetére irányul. Képzeletvilága a való életből táplálkozik, merész fantázia-képekkel csak igen szórványosan találkozunk. Határozott különbséget lát a munka a játék között. Észreveszi, hogy meg tudja feszíteni akaratát és erre szüksége van, valahányszor kitartóan *kell* figyelnie. Figyelme azonban nem tisztán önkénytelen, bár még mindig ez van túlsúlyban. Ismeri a tekintélyt és kész meghajolni előtte. Ebben az osztályban már rá kell irányítani a gyermek figyelmét közvetlen környezetén kívül álló tényekre is. Itt nyer mélyebb alapot vallásos érzése is.

Az ismeretkör összefoglaló kerete ebben az osztályban is a besz. ért. gyak. A szociális nevelésnek tökéletes alapot nem is adhatnánk beszélgetések nélkül. Itt beszéljük meg mindazt, amit a társas emberi életről ebben a korban a gyermeknek tudnia kell. A beszélgetés itt is szemléletekből indul ki. A gyermek lassanként ráeszmél arra, hogy ő egy szervezett, egymásra utalt társadalom tagja. A többi emberek nem ellenségei, hanem felebarátai. A rokoni kapcsolatokon túl is van valami, ami az iskolatársakat, az egy falubelieket, a katolikusokat, a magyarokat stb. összefűzi. Nemcsak az érzések és érzelmek, hanem az egymásrautaltság is összekötő kapocs. Tudatára ébred, hogy a társadalom nemcsak követel, hanem nyujt is tagjainak valamit. A munka, amit szülei végeznek egy nagy gépezet munkájába illeszkedik bele. Egymásért dolgozunk, egymást segítjük. A tanító, orvos, a pap, a jegyző stb. a közösségért dolgozik.

A munka kötelesség és felelősséggel jár. A gyermek kötelességérzetét akkor mélyítheti a tanító, ha sokszor visszatér erre a kérdésre. Ha az emberek nem is vennék észre kötelességünk elmulasztását, Isten előtt semmi sem maradhat titokban.

Ebben az osztályban világosabbá válik a gyermek előtt a „szabad", „nemszabad" fogalma. Ez a tény lesz az erkölcsi nevelés pozitív alapja. A beszéd és értelem gyakorlat anyagát éppen azért úgy kell kezelni, hogy igen sok alkalom kínálkozzék a nevelésre. Ebben az osztályban ugyanis aránylag a legkisebb tantervi anyaggal állunk szemben. Tehát a gyermek erkölcsi világát kialakítandó igen sok példán kell bemutatni a helyes erkölcsi elveket. A tanítás mély érzelmi alapokkal bírjon, s igen sok oly mozzanatot tartalmazzon, amely a gyermek kedélyének nevelését szolgálja.

Az olvasás tanítása csak akkor lesz eredményes, ha úgy a tanító, mint a gyermek megérti és szemelőtt tartja azt, hogy minden olvasmány egy-egy rövidebb beszédnek vagy beszélgetésnek valami tökéletesebb formája. A gyermek sokszor megelégszik gondolatainak sokszor igen

pongyola kifejezésével, míg az olvasmányokban példát lát a szép beszédmódra.

Az olvasmányokat két szempontból nézze a tanító: milyen újabb tudáselemekkel gazdagszik a gyermek az olvasmány szövegének megtárgyalása alkalmával, milyen nevelési mozzanatok lelhetők fel a szövegben vagy a sorok mögött. Mint az I. osztályban, úgy itt is minden alkalommal, sőt mindannyiszor, valahányszor szükségét látja, tartson a tanító a gyermekek olvasási fokozatának megfelelő mintaolvasást, majd tárgyalja meg a gyermekek felvetett kérdéseit s csak ezután térjen át az olvasmány rendszeres és részletes megbeszélésére. A szöveg megtárgyalásánál ne válassza külön a szövegértelmezést az esztétikai és erkölcsi vonatkozású megbeszéléstől. Az olvasmánytárgyalás szempontjai együttesen érvényesüljenek.

Szoktassuk rá a gyermeket, hogy maga kérdezzen, ha nem ért valamit. A felvetett kérdéseket először a tanuló társai próbálják megfejteni, s ha ez nem sikerülne, akkor tegyünk kisegítő kérdéseket, vagy mondjuk meg végső esetben a megoldást.

Kiváló fontossággal bír, hogy a tanulót a tiszta hangoztatásra szoktassuk. Ezt pedig csak úgy érhetjük el, ha szóképek olvasására szoktatjuk a gyermeket. Az áttekintett szóképek az emlékezetben megmaradnak és a gyermeknek segítségére vannak a helyes, szép beszédben is. Gondoskodjunk azonban arról is, hogy az olvasmányokban talált szép kifejezéseket alkalmazhassák is a tanulók. Ennek első módja, hogy az olvasmányok tartalmát megbeszélés után önállóan is mondják el, az erre alkalmasakat dramatizálják, néhány nap mulva ismét próbálják meg elmondani a tartalmát, továbbá a lehetőség szerint sok verset tanulnak meg könyv nélkül. Az U. azt kívánja, hogy az olvasási órákon tanulják meg az előírt kötelező költeményeket. Ez alkalmakkor mutassunk rá a költeménytanulás helyes módjára, s adjunk fel otthonra is verseket emlézésre a tanulóknak. Ebben az osztályban túlságosan kevés a beemlézendő anyag és egyáltalán kevés az elvégzendő anyag is a többi osztályokhoz mérten. Amint már fentebb is hangsúlyoztuk, — ebben az osztályban különös gondot kell fordítani az alaki képzésre, éppen azért, mivel itt erre elegendő idő és alkalom kínálkozik.

A fogalmazás tanítása már az első osztályban megkezdődött a szóbeli fogalmazásokkal, sőt itt-ott a gyermekek által alakított mondatot írásban is megrögzítettünk. Most sem mehetünk túl messze. A szóbeli közös fogalmazás a gyermekek közös cselekedtetésével indul meg. Néhány szóval elmondják a gyermekek azt, amit cselekedtek. Ezeket logikusan összefűzzük és kész a fogalmazás. Következő fokon felírjuk ezt a táblára és rámutatunk arra, hogy amikor fogalmazunk, írásban beszélünk. Éppen azért a gyermek ne a helyesírásra gondoljon, hanem gondolataira ügyeljen, arra, amit szeretne megmondani. A hibák javítására még úgy is visszatérhet, viszont a helyesírási problémák elterelik figyelmét saját gondolatairól. A fogalmazást közös megbeszélés és javítás követi. Különösen fontos ez a 3–4. hónapban, amikor áttérünk az irányított fogalmazásra, aminek alapja szintén közös cselekvés vagy szemlélet. Csak ezt követheti a szabad fogalmazás. Legalkalmasabb tárgykörök erre a

célra az otthon, az iskola, a gyermek játékai stb. — Ezeknek a fogalmazványoknak elbírálása és megbeszélése már több időt vesz igénybe. A megbeszélésnél legutoljára hagyjuk a helyesírási hibák megtárgyalását és javítását. Különösen a gyakran előforduló hibákra ügyeljünk (osztályhiba)!

Ha a szabad fogalmazásnál kellő eredményt nem érnénk el, úgy térjünk vissza az előző fokozatra.

A fogalmazás tanításával szorosan összefügg és innen merít indukciós anyagot a helyesírás és nyelvi magyarázatok tanítása. E tárgy tanításánál is nagy súlyt kell helyezni a szemléltetésre és a helyes gyakorlásra. A gyakorlásnak egyik alkalmas eszköze a másolás, ami a legeredményesebbnek is nevezhető. A tollbamondás és az emlékezetből való iratás több önállóságot követel, azért erre csak a tanév második felében kerülhet sor.

A nyelvi magyarázatoknak a lehető legszorosabb kapcsolatban kell lenniök a helyesírás tanításával, mert csak így lehet eredményes.

A számolás tanításánál különösen a szóbeli feladatokra kell súlyt helyezni. Most rakjuk le az 1 x 1 alapjait. Azért ennek kiépítésére és begyakorlására sok időt szenteljünk. Minden számnál meg kell keresnünk és szemléltetnünk annak többszöröseit s csak ezt követheti az illető számmal való szorzás. A két eljárás között határozott különbséget kell tennünk, mert csak így válhatik az egyszeregy tudatossá. Az egyszeregy mechanikus tudása feltétlenül szükséges, azonban nem elegendő.

A legfontosabb módszeres elv itt is a szemléltetés és a sokszoros variáció. Ebben az osztályban kell a számok viszonyát tisztázni. Erre is igen alkalmas eszköz az 1 x 1.

III. osztály. A gyermek érdeklődési köre ebben a korban fokozottabb mértékben bővülni kezd. Mindjobban érdeklik a dolgok, felébred benne a tudásvágy és az iránt is érdeklődni kezd, ami közvetlen tapasztalata köréből kiesik. Gondolkodik a körülötte folyó élet és események felett. A tanítói munka szempontjából nem mellékes körülmény az sem, hogy ebben a korban a gyermek örömmel végez „hasznos munkát" és segítségére van környezetének.

A beszéd értelem gyakorlat óráin most már nem tisztán az eseményeket, tényeket és jelenségeket tárgyaljuk meg, hanem kutatjuk azok indító okait is. A gyermek mind tudatosabban teszi fel a „miért"-kérdést és nem elégszik meg a túlságosan egyszerű, naiv magyarázatokkal.

A gyermek figyeli az időt és meglátja azt, hogy a jelenségek lefolyásához időre van szükség. Eddig a jelen és a mult között sokszor nem tudott különbséget tenni, vagy pedig nem érezte meg a közelebbi és távolabbi mult közötti különbséget. A gyermek időszemléletének ilyen fejlődése módot nyujt arra, hogy a tényeket az idő távlatában is bemutassuk, történelemmel foglalkozzunk.

A beszélgetés módja ebben az osztályban jelentősen megváltozik. A gyermekek tudnak már egy tárgyra figyelni, ismereteikről szívesen beszélnek, tehát a tanító mindinkább háttérbe szorul és tisztán az irányító

szerepét tölti be. Ügyeljen minden tanító arra, hogy a „szólás jogát" minden gyermek egyenlő mértékben gyakorolhassa. E korban már magukhoz ragadják az uralmat az erőszakosabbak és sokszor az egész osztály hangulatának és érzületének irányítói lesznek.

Az olvasmánytárgyalás módszerében az a változás történik ebben az évben, hogy az olvasmányok mélyebb gondolatainak keresése kerül előtérbe. Nem szabad azonban az iskolai olvasókönyv olvasmányaival a gyermek érdeklődési körét kimerítettnek tekinteni. Még nem érkezett el ugyan az *olvasási-düh* korszaka, azonban már most is szívesen olvas a gyermek olyan könyveket, amelyeket könnyen megért és érdekes. Ezeket a házi olvasmányokat úgy kell irányítanunk, hogy minden gyermek hozzájusson alkalmas könyvhöz az ifjúsági könyvtárból és egyben adjunk alkalmat arra is, hogy az olvasottakról társai előtt be is számolhasson. Ez úton rendkívül sok nevelési alkalom kínálkozik.

A fogalmazás tanítása ebben az osztályban még inkább a szabad fogalmazás felé hajlik. Szorosan kapcsolódjék ehhez a helyesírás és nyelvi magyarázat is. Ebben az osztályban tehetjük csak igazán tudatossá a gyermek beszédét és írását. Minden nyelvi tény tanítása szemléleten alapszik, állandóan figyeljék tehát beszédüket és írásukat. Mindig az élőnyelv szépségeit és törvényeit szemléltetjük anélkül, hogy szabályokat tanítanánk. Minden nyelvi óra igazi nyelvművelő óra legyen.

Legnagyobb probléma elé a számolás tanítása állítja a tanítót és gyermeket egyaránt. Az írásbeli műveletek tanítása csak abban az esetben lesz eredményes, ha a gyermek csak a szóbeli számolás folytatását látja benne s nem tekinti azt valami különleges dolognak. Az írásbeli műveletek tanítását mindig szóbeli műveletek előzik meg. Ezeket írjuk fel a táblára és ekkor látja a gyermek, hogy az írásbeli megrögzítés nem okoz nehézséget, sőt munkájának megkönnyítését szolgálja. Szigorúan ragaszkodjunk a fokozatokhoz, (az Utasítás teljes kidolgozásban mutatja be ezeket), mert csak ily módon számíthatunk megalapozott eredményre.

A természetrajz, gazdaságtan és háztartástan új tárgy ebben az osztályban. Itt kínálkozik alkalom a tanulók öntevékenységének hihasználására. Legfontosabb alapelv az időszerűség. E nélkül tökéletlen a szemléltető eljárás és a tanulók sem kapcsolódhatnak bele a tanításba eredményesen. Két elvet kell szemelőtt tartanunk: mindig szemléletek alapján tanítsunk és a lehetőség szerint használjuk ki a gyermekek öntevékenységét.

A tanítási órát megelőzőleg gyüjtsük össze a szemléleti anyagot. Erre szolgálnak a kirándulások, az otthoni megfigyelések, szemléltető anyagok gyüjtése, maga a gyakorlati munka (virágültetés és gondozás, csíráztatás stb.)

Ezeknek az óráknak menetét nem lehet egységesen megállapítani. Minden órára nézve érvényesek azonban ezek az elvek: a tanítást szemléleti anyag gyüjtésével kezdjük, a szemléleteket általánosságban megbeszéljük, rátérünk a részletek szemlélésére és megbeszélésére, gyakorlatilag alkalmazzuk és begyakoroljuk a tanultakat. A módszer a besz.

ért. gyak. módszeréhez hasonló. Minden tanítási óra egy egységes környezetre vagy az ebben fellelhető természetrajzi egyedre vonatkozik. Mindig egységes környezet hatását szemléltetjük és tanításunkat konkrét esetre vonatkoztatjuk s csak a világosan megértett fogalmakat általánosítjuk.

E tárgy tanításánál kiváló segédeszköz a természetrajzi gyüjtemény és a munkafüzet. Ez utóbbiban a táblai rajz alapján megrögzítik a gyermekek a tanultakat, néhány szóval feljegyzik azt is, amit fontosnak tartanak a tanítás alatt látottakból.

A természet csodálatos rendje és szépsége megragadja a gyermeket, s a természet csodáit látva lelke felemelkedik annak alkotójához. A természet törvényeit a gyermek nem látja meg magától. Irányítsuk már ebben az osztályban figyelmét úgy, hogy meglátásai tudatosuljanak és maga is szivesen vizsgálja a nagy természet csodáit.

IV. osztály. A 9—10 éves gyermeket már bizonyos komolyság jellemzi. A felnőttektől is elvárja, hogy vele komolyan beszéljenek. Ez azonban nem jelenti azt, hogy a tanítás módja kedélyességben és hangulatban veszítsen. Ellenkezőleg! Ebben az osztályban különösen nagy gondot kell fordítani a kedélynevelésre. A gyermek nagy fogékonyságot mutat az élet nyujtotta példák iránt. Értékéli a felnőttek munkáját és bizonyos tisztelettel nézi azok alkotásait. A szemléltető tanítási anyagban sokszor szerepeljen az értünk dolgozó, bennünket szerető szülő.

Mélyítsük a gyermek kegyelmi életét is.

Az erkölcsi élet alapja az akarat. E korban a gyermek nagyobb akarat-megfeszítésekre is képes. Éppen azért keressünk alkalmat akaratának gyakoroltatására.

A besz. ért. gyak. módszere itt sem változik. Az anyag most is a konkrétumok világában mozog, azonban igen sokszor kell a belső szemléltetés módszeréhez is folyamodnunk. A gyermek eddig külön-külön látta a jelenségeket és objektumokat. Tettünk ugyan kísérletet ezek összefűzésére, a tudatosítás azonban csak ebben az osztályban sikerül igazán. A történelmi anyag alkalmas arra, hogy elődeink példáját állítsa a gyermekek elé. A történelmi eseményekben is összefüggő egészet kell szemléltetnünk, éppen úgy, mint az élet minden mozzanatában, amelyről ebben az esztendőben szó esik.

Tanításaink alkalmával sokszor kell kísérleteket végezni és jelenségeket előidézni. Ezek a kísérletek azonban nem lehetnek tudományos jellegűek, — mint ez néha tapasztalható, — hanem tisztán a jelenség „megbeszélésére" szolgáltassanak konkrét alapot.

Ennél az osztálynál még a földrajz-tanítás néhány fontos módszeres elvére kell kitérnünk.

A kat. Tanterv és utasítás a földrajz célját már a legmodernebb értelemben határozza meg, úgy, amint ezt még az áll. Utasításban sem találjuk meg. Ebben a célkitűzésben a földrajzi tényezők kölcsönhatásának kutatásán van a hangsúly. Nem lehet tehát elszigetelt földrajzi jelenségekről beszélni, hanem ezeket együtthatásukban kell szemlélni. Felvethető a kérdés: képes-e erre a 9—10 éves gyermek? Erre csak ezt felelhetjük, hogy nem tudományos szintézisről és szisztematizálásról

van szó, hanem csak a jelenségek összefüggésének lehetőség szerint való vizsgálatáról. Éppen azért ez a célkitűzés egyúttal a népiskolai földrajztanítás legfontosabb alapelve is.

A földrajz tanításánál is kihangsúlyozott fontossággal bír a szemléltetés. Éppen azért haladjunk a közelebbiről a távolabbira.

A tanítási anyag kiválasztásánál a következő szempontokat tartsuk szemelőtt: a) *érdekesség:* az érdekes anyag már önmagában is nevelőértékű (az Utasítás felsorolja, mi az, ami az anyagot érdekessé teszi); b) *az eszméltetés:* az eszméltetés a földrajzi gondolkodásban áll, a földrajzi objektumok közötti kapcsolat keresését jelenti; c) *a hasznosság:* lényeges annak megfontolása, milyen gyakorlati értékkel bír a tanítandó anyag s milyen annak alaki képzőereje.

A földrajz tanításánál sem köti egységes módszerhez az Utasítás az egyes órák feldolgozását. Kizárólagosan egyik módszert sem lehet alkalmazni. Ez az alapelv lényeges. Megvalósítása annyit jelent, hogy körben bővülő, szemléltető, oknyomozó, eszméltető és tudatosító tanítást kell végeznünk.

Az értelemnélküli felsorolások, statisztikai adatok halmaza, a földrajzi nevek céltalan emléztetése, túlhajtása, teljesen felesleges munkát jelentenek.

Nagy fontossággal bír a sokirányú szemléltetés, ami a munkaiskola elveinek megvalósításával érhető el. A gyermekek cselekvőleg vegyenek részt a tanításban. A tanítást minden eredményre-vezető szemléltető eszközzel támogatni kell.

A földrajztanítás egyik alaki célját a vallásos és hazafias nevelés szempontja képezi. Magában a tanításban minden órán érvényesüljön a legteljesebb koncentráció és asszociáció elve.

A természetrajz tanításánál a III. osztályban hangoztatott elvek érvényesüljenek.

Az V-VI. osztályban az ismeretek önálló tantárgyak keretében tanítandók. E tárgyak tanításánál előírt elvek tüzetesebb megbeszélést igényelnek. Ezekre e rövid értekezés keretében nem térhetünk ki.

Mindezekből megállapítható, hogy az új kat. Utasítás szerkesztői ismerik a legújabb módszeres elveket, azok alkalmazását a kat. jellegű népiskolákban szorgalmazzák is.

Zentai Károly.

A szakiskola és a társadalom.

Kerschensteiner szerint ma minden felnőtt ember hármas szerepet tölt be a társadalomban: 1. mint *ember*, a saját lelki életének kimüvelését ápolja; 2. mint *kenyérkereső*, valamilyen meghatározott foglalkozást üz, valamilyen hivatást teljesít; 3. mint *állampolgár*nak, tehát valamely nemzet tagjának, elő kell segítenie az állam boldogulását. Ennek a hármas feladatnak megfelelően teljes joggal beszélhetünk *egyetemes embernevelésről, szaknevelésről* és *állampolgári nevelésről*. Legrégibb ezek közül az egyetemes embernevelés eszméje; ennek szükségességét már Sok-

rates és Platon is felismerte, de tudományos rendszerbe csak Herbart foglalta, akinek az általános pedagógia megteremtése és kiépítése köszönhető. A szaknevelés fontosságának felismerése is ősrégi keletű, de mint tudomány, egyike a legifjabbaknak. Az állampolgári nevelés alig 1—2 évtizedre tekinthet vissza.

A szakképzés, tehát a szakiskolai oktatás nyilvánvalóan a szaknevelléssel áll kapcsolatban, de meg kell jegyeznünk, hogy még ma is vannak elméleti pedagógusok, akik nem ismerik el a szaknevelés létezését, legfeljebb szakoktatásról beszélnek. Pedig a nevelés nem más, mint erkölcsi és jellembeli alakítás, lelki tökéletesítés, már pedig ilyen értelemben véve semmiféle oktatás sem képzelhető el nevelés nélkül. Míg azonban az általános nevelés előre felállítja az egyetemes emberi ideált és tekintet nélkül a gyakorlati életre és az egyénnek az életben betöltött hivatására, ezt az egyetemes ideált törekszik minden egyes egyénben megvalósítani, a szaknevelés legfőbb célja *Klatt* meghatározása szerint az egyén gyors elhatározó képességének és felelősségérzetének kifejlesztése. *Foerster* szerint a jellem és a hivatás között szoros kapcsolat van és éppen ezt a kapcsolatot kell a jellemképzés érdekében a szaknevelésnek kihasználnia. Tágabb értelemben tehát nemcsak a kimondottan gyakorlati, vagy technikai pályákon van szükség szaknevelésre, hanem voltaképen minden pályán, de különösen pedagógiai, orvosi, birói pályán, mert itt gyakran adódnak alkalmak, amikor gyors és felelősségteljes elhatározásra van szükség, már pedig az ehhez való lelki habitus megszerzése csak hosszas gyakorlás, rendszeres nevelés útján érhető el.

Az ilyen tágabb értelmezésű szaknevelés kérdésével úgyszólván minden nevesebb pedagógus foglalkozott (Fichte, Herbart, Schleiermacher, Natorp, Rein, Spranger). A különböző nézetek közül bennünket legközelebbről talán Spranger és Kerschensteiner megállapítása érdekelhet, akik egyetértenek abban, hogy még a legszűkebbkörű szakiskola is lehet nevelő iskola, mert hiszen eszményi emberré mindig csak a hasznavehető emberen keresztül válhatik mindenki. Szerintük a leghelyesebb sorrend a következő: az elemi iskola megadná az alapvető nevelést, ehhez kapcsolódnék a szaknevelés és csak ezután jönne az általános, magasabbrendű nevelés. Itt Spranger hangsúlyozza, hogy a szakiskolának épen az a legnagyobb hibája, hogy azt hiszi, növendékeinél az általános nevelés már befejeződött.

Az előbbi meghatározás szerint tehát az eszményi ember felé vezető út a hasznavehető emberen keresztül vezet. Hasznavehetőnek kell tekintenünk azt, aki felismeri nemzetének feladatát, azon belül a saját hivatását és megvan benne az akaraterő, hogy a neki osztályrészül jutott munkát legjobb tudása szerint becsületesen elvégezze. *Goethe* a Wilhelm Meisters Lehrjare-ban Narrenpossen-nak, bolondságnak nevezi az u. n. általános műveltség eszméjét, mert a közösség, az állam szempontjából az a fontos, hogy az egyén teljes bizonyossággal tudjon és ennek a valaminek a körébe tartozó teljesítményeket olyan tökéletesen végezzen el, mint környezetéből senki sem. Ő azt mondja, hogy a legkisebb ember is befejezett tökéletes egyéniség lehet, ha képességein és

készségein belül tevékenykedik. Goethe tehát a labilis jelentésű általános műveltségnél többre értékeli a szakképzettséget.

Érdekes, hogy ma már a németek inkább *Berufsbildungról* beszélnek Fachbildung helyett, ők tehát a munka nevelő hatását rendkívül megbecsülik a nevelés szempontjából, mert azt vallják, hogy a munka az igazi forrása a legmagasabb erkölcsi tökéletesedésnek. Ez a szaknevelés tágabb értelmezését jelenti, mert ez a felfogás a hivatás emberét veszi alapul az egyetemes ember eszményének megközelítésére irányuló nevelő munkában. Az amerikai is megbecsüli a munkát, de csak mint az anyagi és szellemi gyarapodáshoz szükséges eszközt. A nagy nyugateurópai nemzetek is szűkebb értelemben veszik a szaknevelést, illetve szakoktatást, amit vonatkozó szavaik is elárulnak: az angol technical education, a francia enseignement technique, az olasz istruzione tecnica. Az angoloknál, franciáknál és olaszoknál külön szakiskolák csak csekély számban vannak és inkább csak felső fokon, míg a középső fokon a szakiskolai nevelés szinte teljesen beleolvad az általánosan nevelő iskolák munkarendjébe. A németek azok, akik elsőnek kísérelték meg a szaknevelés elméletének rendszeres kifejtését.

A szakiskola, illetve a vele szorosan összefüggő szaknevelés fogalmának pedagógiai megvilágítása után most térjünk át a szakiskola és a társadalom viszonyára és vizsgáljuk meg, hogy a legrégibb időktől kezdve a mai napig milyen volt a szakoktatás helyzete és miképen vélekedtek a szakiskolákról a különböző társadalmi rétegek? Dolgozatunkban természetesen a bennünket legközelebbről érdeklő kereskedelmi szakoktatás kérdését fogjuk kidomborítani.

Hazánkban már az Árpádok kora óta hosszú ideig csak idegenek, főleg görögök foglalkoznak iparral és kereskedelemmel, mint szívesen látott vendégek. Az ő szerepük olyan uralkodó volt ezen a téren, hogy a kereskedőket, pénzűzéreket még akkor is görögöknek nevezte a nép, ha történetesen örmények, zsidók, cincárok, vagy szerbek voltak is. Ebben az időben a kereskedők még nem szorultak szakképzésre, elég volt a családi hagyomány, az üzleti szellem, az önképzés. Nemcsak nálunk, külföldön is ugyanez volt a helyzet. A társadalom még nem érezte a kereskedőképző iskoláknak hiányát, Európában Portugália volt az első, ahol Pombó márki Lisszabonban állami jellegű keresk. szakiskolát állít fel (aulo do commercio) 1759-ben. Mária Terézia már 1751-ben tervbevette, hogy egy kereskedelmi és ipariskolát létesít, de csak 1762-ben kerül sor egy számviteli tanfolyam felállítására, amelynek cél a kamarai tisztviselők képzése volt.

Az első európai számviteli *főiskolát* is Mária Terézia létesíti Magyarországon, Szempcen 1763-ban. Ennek az első keresk főiskolának igazgatója Valero Jakab piarista volt, aki avatási beszédében érdekesen fejti ki a főiskola célját: „Ez az intézet a polgárság tudásának és az állam jólétének fejlesztésével foglalkozik. A polgárságot megtanítja vagyonának észszerű kezelésére, helyes gyarapítására és célszerű felhasználására." A Collegium Oeconomicum hároméves volt, hallgatói csak filozófiai tanfolyamot végzett katolikus ifjak lehettek. Az előadott tantárgyak között szerepelt többek közt gyakorlati számtan, mezőgazdaságtan,

könyvvitel, államszámviteltan, közgazdaságtan. Később ezt a főiskolát 1776-ban Tatára helyezték, ettől kezdve sorsa ismeretlen, valószínűlegnem váltotta be a hozzáfűzött reményeket.

Az 1777.-i Ratio Educationis már kezd számotvetni a gyakorlati élet követelményeivel; az alsó fokon a számtant gyakorlati alapon kell tanítani, a középső fokon könyvvitel, felső fokon (királyi akadémiák jogi tanfolyamán) számvitel szerepel. Talán ennek a következménye, hogy 1789-ben már megjelenik hazánkban az első könyvviteli tankönyv Scriptura Duplex címmel. Szerzője gr. Königsacker József, a szempci főiskola piarista tanára.

A kereskedelmi szakoktatás kérdése bevonul az országgyűlésre is. Az 1790—91. országgyűlés külön kereskedelmi bizottságot küld ki, amely véleményadásra szólítja fel a nevesebb kereskedő testületeket. A beérkezett javaslatok Magyarország kezdetleges kereskedelméért mindannyian az osztrák elnyomó vámpolitikát okolják és felpanaszolják, hogy sok a kontár. „Szükséges, hogy minden kereskedő szakmájának megfelelő képzettséget mutasson ki és épenúgy, mint kellő tőke nélkül, kellő szakképettség nélkül se szabadjon senkinek üzletet nyitnia, vagy a saját személyére üzleti engedélyt adni." Tehát már akkor is szó volt a kereskedelem képesítéshez kötéséről. Sajnos, nem történt semmi intézkedés, a kezdeményezés eredménytelen maradt. De külföldön is elaludt minden. Még a lisszaboni aulo is eltért eredeti rendeltetésétől és 1770 óta szinte kizárólag hadbiztosokat képez ki a haditengerészetnek és számellenőröket a közigazgatásnak.

A szakoktatás kérdése egyelőre még mindig csak elméletben érlelődik. Berzeviczy Gergely két munkájában is alapvető közgazdasági eszméket fejteget (1797. és 1819.) Megkülönböztet termelő rendet és cserélő rendet. Az elsőbe tartozik szerinte a mezőgazdaság, a másodikba a mai értelemben vett ipar, a harmadikba a cserélő, vagy forgató rendbe a kalmárkodás és a kereskedelem, ami mozgékonyságot ad a mezőgazdaságnak és iparnak, előmozdítja a közlekedést és a forgalmat. Hiába hangsúlyozza azonban az elméleti tudós a kereskedelem fontosságát, a szakoktatás egy lépéssel sem halad előre. A kereskedő testületek továbbra is megelégszenek az üzletben megszerezhető szaktudással és csak a tanoncvizsgálatot teszik kötelezővé, amihez azonban csak a gyakorlatban elsajátítható ismeretek szükségesek. Az első két rend hamarabb kezdi felismerni a szakoktatás szükségességét, mint a cserélő rend. Ha akadt gondosabb kereskedő szülő, aki gyermekének komolyabb szakműveltséget akart nyujtani, Bécsbe küldte iskoláztatni.

A szakoktatás rendszeres kiépítése csak a XIX. század elején indul meg végérvényesen. Oroszországban nyílik meg az első mai értelemben vett kereskedelmi iskola 1804-ben. Ez még állami alapítás, bár a moszkvai kereskedők is támogatják anyagilag, de csakhamar az érdekelt kereskedőtársadalom is belenyúl a keresk. szakoktatásba azzal, hogy 1806-ban felállítja a keresk. akadémiát. A felsőfokú keresk. szakoktatás Bécsben is megkezdődik 1814-ben a Polytechnicum-mal, amelynek egyik tagozata technikai, a másik pedig kereskedelmi. Szinte meglepő, hogy az alsófokú szakoktatásra aránylag későn kerül sor: csak 1818-ban

nyitják meg a gothai kereskedő tanonciskolát, amelyet azután gyors ütemben követnek a nagy német városok tanonciskolái.

Magyarországon még mindig akadályokba ütközik a szakoktatás megvalósítása, bár egyre többen sürgetik az iskolák gyakorlatiasabbá tételét. Az 1825-27. évi országgyűlés országos választmányának közoktatási albizottsága reformjavaslatot készít, de a teljesen kidolgozott Opinio nem kerül tárgyalásra, csak egyes javaslatok jutnak később az 1832-36. i országgyűlés általános kívánságai (postulatái) közé. Így a tanítóképzők és a Polytechnicum, melynek sürgős elintézését mindkét ház nyomatékosan kéri. A király azonban feleslegesnek tartja az erre vonatkozó törvényhozást és az oktatásügy rendezését felségjognak nyilvánítja. Erre olyan elemi erővel tör ki a felháborodás, hogy most már magának a kormánynak kell a közoktatásügy gyökeres reformálását kezdeményeznie. A helytartótanács br. Mednyánszky Alajost bízza meg azzal, hogy szakemberek meghallgatásával új javaslatot terjesszen be. Az ő reformtervezete (1842.) előljáróban kiemeli, hogy az eddigi magyar iskolarendszer a humanisztikus műveltségen épült fel, az új század azonban realisztikus ismereteket kíván. A kettőt egyensúlyba kell hozni. A gyakorlati elv érvényesüljön az elemi iskolákban, a létesítendő ipariskolákban és a Polytechnikumon, a humanisztikus elv pedig a gimnáziumokban, akadémiákon és az egyetemen. A javaslat másik vezető elve az, hogy az elemi iskolák művelődési anyaga azokból az ismeretekből álljon, amelyek minden embernek szükségesek, a felsőbb elemi iskoláké olyan ismeretekből, amelyek nagyon sok embernek, de nem mindenkinek szükségesek; a gimnáziumok és ipariskolák olyan magasabbfokú ismereteket tanítsanak, amelyekre már jóval kevesebb ember szorul rá és végül egészen kisszámú egyén jut fel a piramis tetejére, az egyetemre.

Lassan-lassan tehát a kormány is kezd megbarátkozni az oktatás gyakorlatiassá tételével. Közben azonban a gothai példa nyomán a Pesti Polgári Kereskedelmi Testület 1830-ban Pesten is felállítja a kereskedő tanoncok vasárnapi iskoláját és ennek vezetését Bibancora bízza. Ugyanakkor Bibanco a saját felelősségére mindennapos kereskedelmi iskolát is nyit, amelybe elemi iskolai végzettséggel lehetett beiratkozni és kétéves volt. Úgy látszik, az idő már teljesen megérett erre a kereskedelmi szakiskolára, mert mindjárt az első évben 29 növendék jelentkezett és csakhamar virágzó intézetté növekedett. Korszerűen, az akkori viszonyokhoz képest teljesen modernül volt felszerelve és igazgatója szociális gondolkodását jellemzi, hogy a tanulók egynyolcadrésze tandíjmentes volt.

Bibanco iskolája valóban hézagpótló volt, úgyhogy az ő nyomán egymásután nyitnak hasonló szakiskolákat; 1840—1850 között már 5 magániskola van Pesten, vidéken pedig Kolozsvárt, Brassóban, Nagykanizsán, Késmárkon és Sopronban.

A pesti alsófokú szakoktatás megindítása kétségtelenül a kiskereskedők érdeme, akik valósággal kiharcolták a tanoncoktatást. A nagykereskedőket azonban nem elégítették ki a magániskolák és a tanoncképzés, mert ők a szakképzettségen kívül általános műveltséget is kívántak a kereskedelmi iskoláktól. Így azután ellentét fejlődött ki a kiskereske-

dők és a nagy kereskedők között, ami végül is arra vezetett, hogy a szabadalmazott polgári kereskedők testületével szemben királyi engedéllyel 1846-ban megalakult a királyi kiváltságos nagykereskedők testülete. Ez a testület mostmár a középfokú kereskedelmi iskoláért indítja meg a harcot, amely 1857-ben a Kereskedelmi Akadémia felállításával eredményesen végződik.

A kereskedők saját érdekükben ilyen módon megvalósították az alsó- és középfokú szakoktatást, de a magyar társadalom többi rétege erősen idegenkedik a kereskedelemtől. Wesselényi a Balitéletekben (1833) így ír: A magyar a kereskedői foglalkozást lenézi, mert „nem sejdíti, hogy csak azon nemzetek gazdagok, hatalmasok és míveltek, hol a kereskedés virágzik s hogy e nélkül, soha nemzet a szegénységből és bárdolatlanságból ki nem emelkedett." Hogy mennyire visszahúzódott a magyarság a kereskedelemtől, arra nézve igen jellemző, hogy még 1840-ben is Pesten, a magyar kereskedelem gócpontjában 139 nagykereskedő közül 51 volt keresztény és 88 zsidó, de a keresztények közül is csak 3 magyar, a többi német (40), görög és szerb. A 175 kiskereskedő közül 8 volt magyar! A baj legfőbb oka az iskolapolitika, az egyoldalú gimnáziális oktatás volt, ami élénken visszatükröződik az egykorú publicisták írásaiban.

Szemere Bertalan 1840-i Naplójában ezeket írja: „A magyar nevelés tanulmány alkalmaztatás nélkül, mi nincs összefüggésben az élettel s külön, elszigetelten fekszik tőle; dolog minden következmény nélkül s a körüllevőktől elvált; időt rabol s vissza semmit sem ád és ha megtartatik, nem használ, ha elfeledtetik, nem veszteség." „Egy földbirtokos fia elhagyja az akadémiát vagy kollégiumot és mit tud? Bajos volna megmondani. Annyi bizonyos, hogy az ország amely részecskéje az övé, keze alatt elhervad; birtokait nem érti műveltetni, gazdasági ismerettel nem bír s ennek mint tudománynak állapota s találmányok előtte ismeretlenek".

A reformkorszak liberális politikusai élesen elítélik a nemesség tartózkodását a gazdasági pályáktól és hevesen kikelnek a hivatalnokoskodás ellen. Egy anonym író szerint „csak egy megyében a köznyilvános tisztviselők száma több mint ezerre megy. A sáska nem lepte el számosabban a mezőket, mint magyar hazánkat ellepik a hivatalnokbogarak." A nemességet a kézmívesek és honoráciorok is majmolják a szellemi pályákra való tódulásukban. Joó János erről a kérdésről így ír 1841-ben: „Honunkban is miként minden kevésbbé mívelt tartományokban megvan azon gyengeség: hogy egy tudományosan mívelt ember vagy hivatalos nem képes arra vetemedni, hogy gyermekeit földmívesnek vagy mesterembernek nevelje. Hova fog ez vezetni? Tekintsük csak a hivatalkeresők sokaságát és visszaborzadunk a jövendőtől. Hajlandó vagyok ajánlani: hogy az iskolai tanuló ifjakra annyi figyelem fordíttassék, mihezképest azon gyermekek — főleg ha mesteremberek és földmívesek szülöttei, — kik már a kezdő iskolákban tudományos kiképeztetésre kitűnő elmetehetséget nem nyilvánítanak, a felsőbb tudományos intézetekre egyáltalán ne bocsáttassanak." Ugyanez az író, aki tehát a tehetség numerus claususát akarná megvalósítani a főiskolákon, a magyar

ifjúságot gimnáziumok helyett rajz- és ipariskolákba és főleg az általa tervezett Atheneum nevű főiskolába szeretné terelni, ennek is főkép kereskedelmi, vagy műtudományi (polytechnikai) osztályára.

Rendkívül sokat köszönhet a szakoktatás a legnagyobb, magyarnak, Széchenyinek. Ő az, aki harsogó hangon rázza fel közönyéből a korszellemmel nem haladó alvó magyarságot és különösen a semmittevő nemességet. Ifjú korában még lelkesedik a neohumanizmusért, rajong a klasszikusokért, bejárja Olasz- és Görögországot, sőt 27 éves korában görögöt is tanul. Később, angliai útjain felébred benne a gyakorlati közgazdasági érzék. Fokozatosan kiábrándul a retori eszményből és lassan átalakul man of business-é. Kornis Gyula jellemzése szerint „szembeállítja az akkor uralkodó meddő retorikát az alkotó tettek dinamikájával." Széchenyi saját szavai szerint: „A tett minden dologban a világon mennyire dicsőn, mennyire hatalmasan áll az üres, gyenge szóval szemben. Die Teutschen schreiben viel, die Franzosen sprechen viel und die Engländer thun viel." Egyre jobban távolodik a klasszicizmus ideáljaitól és Bacon és Bentham hatása alatt gazdasági és társadalompolitikája teljesen a realizmus felé tereli. Ellenszenve a gimnáziummal szemben, főleg a latin tanítási nyelv miatt nőttön nő és sok keserűséggel gondol vissza középiskolai tanulmányaira, mert a hiányos iskolai tanításnak tulajdonítja gyakorlati tudatlanságát. Az Önismeretben olvassuk: „Nevelőim nem ismerték a világot, amellyel meg kellett volna ismertetniök. Ők az életnek csak az elméletét ismerték, de azt nem tudták, miképen kell az ifjúi hiúságnak és önzésnek gátat vetni." Egy másik helyen: „Nagy kár, sőt égbekiáltó bűn, honi reményeinknek éltük tavaszában, mikor kebelnek és léleknek tágulni kellene, holt nyelvek és mesterkélt, rég elaggott teóriák penészeit nyujtani természetes eledel helyett." Panaszkodik a nemességre is: „A kisebb nemesség nőttön nő s előre látható: tíz nemes ember jut majd egy sovány hold földre. Művészetet, kereskedést űzni éretlen büszkesége nem engedi s méltósága ellen tartja becsületesen, ügyesség s tudománnyal fáradozni vagyon után, hanem inkább dologtalanul henyél otthon s nemesemberhez illőbb foglalatosságnak tartja nyulfiakat anyjuk hasában lődözni vagy semmit nem tenni."

Széchenyi nagy energiával fordítja a magyarság figyelmét a nemzeti közművelődés problémái felé, mert látja a nagy elmaradottságot. Jelszava: „A tudományos emberfő mennyisége a nemzet igazi hatalma." A célt iskolapolitikánk gyökeres megváltoztatásával akarja elérni, mert: „más nemzetek az idő szükségeihez és az élethez szabják nevelésüket, míg a szegény magyar még mindig a konyhadiákban botorkál és 20 évi tanulás után, habár mindig első eminens volt is, semmi valódi hasznosat nem tud." Erélyesen követeli a gimnázium mellé a gyakorlati nevelés érdekében „néhány célszerűen organizált reáltanoda" felállítását, ami a közfelfogásban azonos volt a kereskedelmi szakiskola fogalmával, mert ez „csudaszerűleg fogna e hon igazi előmenetelére hatni." Széchenyi azonban, mint Kornis Gyula külön hangsúlyozza, még sem tekinthető a rideg utilitarizmus emberének, aki mindent csak az anyagi haszon szempontjából mérlegel, mert az ő meggyőződése is az volt, hogy a magyar-

ság vagyonosodásának is csak a kimüvelt értelem lehet az alapja.

Széchenyi nagy politikai ellenfele, Kossuth, kulturális téren sem ért egyet vele. A Pest Hírlapban 1841-ben így fejti ki művelődési elvét: „A tanításnak kettős célja van. Egyik a szellemi tehetségek általános képzése, másik: előkészítés e vagy ama különös pályára. A humanisták amazt pártolják, a realisták emezért buzognak. Műiparos századunk iránya ezekhez hajlik; ám legyen, csak a pénzkeresetbe el ne vesszen az ember. el ne süllyedjen az erkölcsös lény. Az iskola mereven az elsőhöz ragaszkodik. Őszintén megvallva, mi nem tartozunk azok közé, kik az általános emberi műveltséget, nemünknek eme nemes levelét, egyes szaktudományi kiképzésnek *egészen* feláldozni hajlandók. Nem helyeselnők minden embert csak földmérőnek, vagy matematikusnak, vagy vegytudósnak, vagy földművesnek stb. nevelni; szeretjük, hogy *művelt* ember is neveltessék, annyival inkább, mert kimüvelt fej könnyen magáévá tehet egy vagy más szaktudományt." De azért ő sem húzódozik az iskolák bizonyosfokú reformálásától. Erről így ír: "Im szörnyű hiba, hogy minálunk a jövendőbeli mezei gazda, kézműves, gyártó és kereskedő, hacsak latin iskolákban nem akarják ifjúságuk becses idejét oly tanulmányokra vesztegetni, melyeknek jövendő hivatásuk egész mezején hasznát sohasem veszik, közintézetekben úgyszólván semmi nevelést sem kaphatnak s mindent, amit tudnak, csak amúgy történetesen, szilárd alap nélküli gyakorolgatásból, mintegy lopva szerezgették." Ő azt tartja helyesnek, hogy minden társadalmi réteg olyan tanításban részesüljön, ami jövendőbeli rendeltetésének megfelel. Az egyik réteg sajátos feladata „a tisztán szellemi munka," a másiké „testi-lelki munkák egyesítése technikai irányban," a harmadiké a testi munka. Az első réteg kiképzési helye a gimnázium, a másodiké a szakiskola, a harmadiké pedig a népiskola.

A közvélemény tehát egyre erősebben követeli a reális-technikai iskoláztatást, de ennek egyelőre útjában áll a bécsi kormány, mert ennek gazdaságpolitikája országunkat még mindig gyarmatnak tekinti, kulturális politikája tehát erősen meglassítja a gazdasági szakoktatás megindítását. Külkereskedelmünk kialakulását is az osztrák vámpolitika teszi sokáig lehetetlenné. Kossuth kezdeményezésére 1844-ben megalakul a Magyar Kereskedelmi Társaság, hogy ez „a nemzeti kereskedést benn a honban és a külföldön mindinkább emelje." Kezdetben reményen felül sikerül a vállalkozás és hamarosan azt jelenti az igazgató, hogy „nem volt vállalat Magyarországon, mely oly kedvezően fogadtatott volna Cadixtól Pétervárig, Odessától Liverpoolig és New-Yorktól Rio Janeiróig, mint a Magyar Kereskedelmi Társaság; mi kézzelfogható tanulságul szolgálhat arra, hogy volt hiány a magyar kereskedési pályán, melyet intézetünknek kell pótolnia, főkép a külföld irányában." Sajnos, korai volt a nagy öröm. Hiányzott még a külkereskedelem felvirágzásának egyik legfőbb előfeltétele: a szakismeret, az üzleti érzék, a komoly kereskedelmi szellem, ami szakoktatás hiányában nem is lehetett meg. A A vállalat igazgatója 1846-ban megszökik és minden összeomlik.. Pedig már a Magyar Tengerhajózási Társaság céljaira is gyüjtés indul meg abban a reményben, hogy „magyar termékek szállítása, magyar

kapitány s magyar matrózok s ha lehet, magyar lobogó díszitendik Adriának az első törzsökös Magyar szülöttét." Az előző bukás természetesen ezt a tervet is megsemmisíti.

A már említett Mednyánszky-féle tervezet tulajdonképen nem a reáliskolákra vónatkozik, amellyel az országgyűlés és a közvélemény a gimnáziumot ki akarta egészíteni, hanem az ipariskolára. Ez az ipariskola Mednyánszky elgondolása szerint három tagozatra oszlik: kereskedelmire, mezőgazdaságira és iparira. Mindhárom tagozatnak 2-2 osztálya és 2—2 tanára van. A részletes tantervben felsorolt tárgyak szinte a mai megfelelő szakiskolákra emlékeztetnek, csak az az érthetetlen, hogyan akarta olyan gyenge alapra fektetni ez a Schola industrialis a szakoktatást? Mert a tervezet szerint négy elemi után vennék fel a tanulókat az ipariskolába. A helytartótanács Mednyánszky tervezét 1842-ben jóváhagyás végett a királyhoz terjeszti fel, aki előbb még a bécsi Polytechnicumnak küldi meg véleményezés végett. Itt azt a módosítást ajánlják, hogy a három tagozat elé egy közös előkészítő osztályt is kell tenni ugyancsak 2 tanárral. Az ilyen értelemben módosított javaslatot a helytartótanács a bécsi udvari tanulmányi bizottsággal újból megbíráltatja, majd annak elfogadása után a király végre 1844-ben megerősíti a tervezetet. Igy nyilik meg 1846-ban Pesten a József-ipartanoda. Állami intézmény és fenntartása a tanulmányi alapból történik. Felvehető volt az olyan tanuló, aki a gimnázium filozófiai osztályát sikerrel elvégezte, valamint az, aki csak elemit végzett, de előzőleg a tanoda előkészítő osztályába járt. Igy tehát részben szakiskolai színvonalon állott. A három tagozat közül a kereskedelmi meg is szűnt 1851-ben és csak 1857-ben állítják fel újból, amikor az ipartanoda főiskola (műegyetem) lesz.

Kultúrpolitikusaink azonban még mindig nincsenek megelégedve a helyzettel a gyakorlati nevelés szempontjából. Eötvös József báró 1845-ben (Alkotmány és megye) ezt írja: „Mindenben hátra vagyunk, nincsenek utaink, nincs kereskedés, nincs gyáripar, van executio és csődper, de nincs hitel; Árvában éhenhalnak és én nem adhatom el búzámat." Eötvös József báró annyira érzi a kereskedelmi szakoktatás hiányát, hogy Győrben 7 osztályos kereskedelmi iskolát akar felállítani. Nagy kár, hogy ez a szép terv nem valósulhatott meg. Irói munkásságában annál szívósabban hirdeti, hogy a magyarnak nemcsak egyoldalú földgazdálkodást kell folytatnia, mert „a földmívelés a közjólétnek nem egyedüli kútfeje", hanem meg kell kezdeni „az ipar és a kereskedés hasznothajtó űzését."

A Mednyánszky-féle javaslatból kimaradt reáliskolákra végre 1849-ben mégis csak sor kerül. Az Organisationsentwurf ugyanis alreáliskolákat szervez, amelyeknek kereskedelmi tanfolyamán gyakorlati tudnivalókat tanítottak. Ennek a tanfolyamnak a neve Praktisches Jahr, melyről a kiadott szervezet ezt írja: „A modern kultúra haladásával a társadalom számára igen jelentős életpályák jutottak kifejlésre és érvényre és ezek sürgetően megkövetelik előkészítő-iskoláikat. Ezek az életpályák, aminthogy a reális szükségletekből alakultak, mindenekelőtt a reális szükségletek uralma alatt is állanak s így arra vannak kényszerítve, hogy a szakképzést az első helyre állítva az általános művelődést többé-ke-

vésbbé visszaszorítsák és körét megszűkítsék. Ebből következik, hogy az ezekre a pályákra előkészítő reáliskolák céljában *kettős bizonytalanság* nyilvánul meg: ez vonatkozik az általános műveltségnek arra a mértékére, amelyre törekedni kell s amely az életpályák fokozati különbözősége mellett semmiképen sem lehet egyforma; de vonatkozik magára a szakműveltségre is, amelyet a különböző életpályák milyenségük és jelentőségük szerint a legkülönbözőbb mértékben igényelnek." Tehát már a reáliskolák szervezete kidomborítja azt a kettős bizonytalanságot, amely mindenféle középfokú szakoktatásnál szükségszerűleg jelentkezik és amiről találóan írja Vincze Frigyes dr.: „A gimnáziumok egységes célja megvalósítható a tisztaelvű szakiskolákban; ilyeneknek helyük van az alsó és felső fokon, de elképzelhetetlen a középfokú szakoktatás terén." Ezzel magyarázza Vincze azt is, hogy az alsó és a felsőfokú szakiskolák alig részesülnek elítélő bírálatokban, viszont a középfokú szakiskoláknál mindenki talál valami kivetni valót.

Az új iskolatípus hamarosan népszerűvé válik és kezdi megváltoztatni a társadalom felfogását a lenézett gyakorlati pályákról. Mocsáry Lajos „A magyar társasélet" c. művében 1856-ban pl. már így ír: „Az új nemzedék ideálja az ipar, csinosodás, idomulás a külföld példáihoz." „Tagadja, hogy nemes ember: csak polgár, csak ember és magyar akar lenni s minden arisztokratikus ragadványt le akar rázni magáról... mint egy amerikai erdőirtó vállalkozásokról és spekulációkról álmodozik, gyűlöli a deák nyelvet s fiából kereskedőt, mérnököt nevel... A magasabb kultúra mindenütt a világon a városi életből az intenzív ipar és kereskelem talaján fakad."

Eötvös József második miniszterségé idején ismét pártfogásába vette a kereskedelmi szakoktatás ügyét. Az 1868-ban megszervezett felsőbb népiskolának, amely 6 elemi osztály után 3 évfolyamból állott, a kisgazda és kisiparos alsófokú szakoktatását kellett ellátnia, a 6 évfolyamból álló polgári fiúiskolának pedig a kiskereskedőét. Nagykereskedők középfokú szakoktatása részére a reáliskolákhoz és a gimnáziumhoz kapcsolt tagozatok szolgáltak volna. A tervezett törvényjavaslat indoklásában Eötvös ezeket mondja: „A magyar kereskedés terjedésének és haladásának is egyik nagy akadálya a kereskedelmi iskolák hiányában keresendő. Én részemről elérkezettnek látom az időt, melyben az államnak, ha ügyvédek, orvosok, mérnökök és gazdák kiképeztetéséről gondoskodik, az iparosok és kereskedők szakoktatására is ki kell terjesztenie figyelmét." Nagy kár, hogy ez a javaslat nem emelkedett törvényerőre.

A kereskedelmi szakoktatásügy nagy fontossága annyira gyökeret ver a köztudatban, hogy a Magyar Tudományos Akadémia 1871-ben pályázatot hirdet a szakoktatásügy kérdését tárgyaló munkára. A pályadíjat Matlekovits Sándor dr. miniszteri titkár nyerte el, aki a Kereskedelmi Akadémián váltójogot, nemzetgazdaságtant, pénzügyi és vámrendszerismét tanított és így közvetlen szemlélője volt a szakoktatásnak. Munkája 1872-ben jelenik meg. Ebben a szerző érdekesen fejtegeti, hogy eddig mik voltak az akadályai a rendszeres kereskedelmi iskoláztatásnak: 1. A társadalom nem becsülte meg a kereskedőt egészen a leg-

újabb időkig. 2. A tudomány képviselői is a kereskedelem ellen nyilatkoztak. 3. Maguk a kereskedők is azon a nézeten voltak, hogy a kereskedelmet nem lehet az iskolában elsajátítani, hanem csakis a gyakorlatban. Megállapítja, hogy a kereskedelmi szakoktatás alapja már az elméleti ismeretek megszerzése az alsó és középső fokon is, mert még egy fűszeressegéd is jobban látja el a dolgát, ha meg vannak az alapismeretei. Felső fokon természetesen annál inkább meg kell követelnünk az elméleti kiképzést, mert önálló kereskedő ritkán működik cselekvőleg, inkább csak irányítja alkalmazottait. Nagy hibának tartja, hogy még ma sem tudjuk teljes bizonysággal, mik is azok az u. n. kereskedelmi tudományok? A kereskedelem annyira fiatal tudomány, hogy művelői sem igen vannak még. Milyen is legyen tehát egy művelt kereskedő? „A kereskedő mindenekelőtt mint egyén s mint ember, azután mint hazafi s végül mint szakegyén foglal helyet a társadalomban s így e hármas állásával karöltve képzettsége is különböző fokokat igényel: csak akkor fog mint kereskedő is kellően megfelelni, ha e hármas igényeknek tudományos képzettség által eleget tesz."

A kereskedelmi szakképzésről Lewin Jakab, a Kereskedelmi Akadémia igazgatója 1871-ben székfoglalójában ezeket mondja: „Igenis utalni akarunk arra a tényre, miszerint a kereskedői testületek képviselői véleményadás végett mindenhova meghivatnak és pedig nemcsak oda, hol sajátlagos osztályérdekek megvédéséről van szó, hanem oda is, hol az anyagi közjólét előmozdítására célzó intézkedések vétetnek tanácskozás alá: a községi képviselőségekbe, a kereskedelmi kamarákba, az ankétekbe és törvényhozó testületekbe. Elegendők-e az ily képviselőnek az egyszerű rutin, a gyakorlatban szerzett tapasztalatok? Nem szorul-e magasabb szakférfiúi és elméleti iskolaképzettségre? Hála az égnek, azok száma, akik az utóbbi kérdésre nemmel felelnek, mindinkább csökken."

Középfokú kereskedelmi iskoláink sorát a Kereskedelmi Akadémia nyitja meg 1857-ben. Az új iskolatípus három évfolyamból áll és tanulóit négy középiskolai osztály sikeres elvégzése után veszi fel. Egészen 1869-ig ez az egyetlen középfokú kereskedelmi iskolánk az országban. Az 1868-i véderőtörvény a kereskedelmi iskolát végzetteknek is megadja az egyéves önkéntességi jogot, melynek folytán az iskolák száma szaporodni kezd. A második iskola Brassóban létesül, román felekezeti jelleggel, 1869-ben. Lassan emelkedni kezd a kereskedelmi iskolák száma, de még 1872-ben is csak 6 kereskedelmi iskola áll fenn az országban, ezek közül 5 vidéki. 1872-ben nagy változás történik: a kereskedelmi szakoktatás ügye a kereskedelemügyi minisztériumból átkerül a kultuszminisztériumba és ekkor adja ki Trefort Ágoston kultuszminiszter az első hivatalos szervezetet és tantervet, teljesen a Kereskedelmi Akadémia mintájára. Maga az állam az első kereskedelmi iskolát Fiumében létesíti 1881-ben. Ebben az évben még mindig igen mostohán áll a kereskedelmi szakoktatás, a miniszteri szervezetet sem találják megfelelőnek a már működő intézetek. A Kolozsvári Kereskedelmi Akadémia igazgatója, Kiss Sándor terjedelmes Emlékiratot terjeszt fel a kultuszminiszterhez 1881-ben, melyben, többek közt azt írja, hogy „a működő 12 középfokú szakiskola közül csak 8 volt háromosztályú, négy alsófokú magánisko-

laként működött és ez intézetek nagy része csak a bezáratást váró zug-iskola." A 30 alsófokú (tanonc) iskoláról pedig: „ezek csak az ismétlő-iskolák helyettesítői s teljességgel nem sorozhatók azon szaktanodák közé, melyek a szó valódi értelmében vett szakembereket lennének hivatva adni. Tekintve azonban azon, sajnos, általánosan ismert körülményt, hogy különösen kisebb vidéki városokban még igen gyakran oly tanoncok is vétetnek fel a kereskedői pályára, kik a törvény által előírt tankötelesskort sem haladták meg s így ezeknek csekély és hiányos ismeretei épen az alsó kereskedelmi iskolák által kell, hogy pótoltassanak: lehetetlen ez intézetek fontosságát lekicsinyelni."

Újabb lendületet ad a fejlődésnek az 1883. évi minősítési törvény, amely a kereskedelmi iskolát végzetteket egyenjogúaknak veszi a középiskolai érettségizettekkel közhivatali pályákon. Majd 1884-ben, Kiss Sándor Emlékiratának következményeképen új tanterv lép életbe és új szervezet, amely kapcsolatot teremt a polgári iskolával és megszabja a szaktanárok minősítésének feltételeit. Az új tantervet azonban már a következő évben, 1885-ben módosítják. A polgári iskolával kapcsolatos kereskedelmi iskolák száma most már erősen növekszik, de egyre hevesebb panaszok hangzanak el a felvett tanulók gyenge előképzettségéről. A szakoktatás mostoha sorsára rendkívül jellemző az a beszámoló, amelyet Havas Miksa pozsonyi tanár, a szakoktatás egyik apostola ír az 1891—1892. évről: „Összeállításom szerint az országban 31 középfokú kereskedelmi iskola működött. Közülük 9 vis li az Akadémia címet, 20 megelégszik a középkereskedelmi iskola címével, egy kereskedelmi iskola névvel működik, egynek pedig kereskedelmi tanintézet a neve." „E 31 iskola 31-féle. Hát a tanterv? Néhány megadja nyiltan saját tervezetét, legtöbb lenyomatja a hivatalosat és teszi azt, amit akar . . . A 31 intézetben 340 tanár működött, kiknek 36 %-a bejáró. A bejárók közt akad egyetemi tanár, néptanító, könyvkereskedő, városi tollnok, ügyvéd, kamarai titkár, biztosítási hivatalnok stb . . . 1891—92. tanévben 3252 tanuló látogatta a kereskedelmi iskolákat. *Intézeteink nemcsak kereskedelmi szakiskolák, hanem egyszersmind a szellemi szegénységben sínylődők menhelyei.* Dehát kereken 800 abituriens elég is. Hová is teszünk 800 kereskedő tanoncot? Hol kapnak ezek kenyeret? A dolog azonban nem olyan veszedelmes. Az ifjak egyrésze megy gazdasági tanintézetbe, postához, vasúthoz, katonának, haza apja birtokára úrnak, a megyéhez, csak kis része jut bürokra és a még kisebb töredékből lesz kereskedő." A panaszok nagyrésze szinte ma is aktuális! A végzettek pályaválasztásának adatai egy újabb statisztika szerint: 20 % helyezkedik el az árúkereskedelemben, 30 %-a pénz- és biztosító intézeteknél, 20 % köztisztviselői pályán, a többi pedig egyéb közgazdasági pályán.

1859-ben új szervezetet és új tanítási tervet kapott a kereskedelmi iskola. Ez már a középfokú közgazdasági iskola típusát teremtette meg és lényegileg nagy vívmány volt. Az iskola kikerült a tanfelügyelői hatásköréből, átmenetileg miniszteri biztost kapott, majd 1899-ben külön főigazgatóságot. Az új közgazdasági típus nagy fontosságát szépen emeli ki Névy László az újonnan alakult országos egyesület első rendes közgyűlésén 1895-ben: „A szakiskolák derékségének mértékéül természete-

sen a szaktárgyak tanításának eredményét tekintik. Amely iskolából jó számolók, levelezők és könyvelők kerülnek ki, azt az illetékes közönség mindenesetre kitűnő kereskedelmi iskolának fogja tartani. És valóban teljesen csak az ilyen iskola felel meg feladatának. Azonban végzetes hiba volna, ha a mi tanulóinkat tisztán az utilitarizmus elvei szerint nevelnők; nevelnők, mondom, mert nekünk nevelni kell.“... „Nagy és szép feladata van tehát a kereskedelmi szakoktatás keretében azon tanulmányoknak is, melyek az általános műveltség birtokába vezetik az ifjakat s tulajdonképen csak az az iskola emelkedik feladata magaslatára, melyben a gyakorlati kereskedelmi élet és az erkölcsi és esztétikai nevelés követelményeinek egyenlő arányban, harmónikusan szolgál az oktatás.“

Az 1895.-i szervezet 20 éven át nyugalmi állapotban hagyta a kereskedelmi iskolákat. Számuk évről-évre nőtt, különösen amióta Debrecenben 1909-ben az ország első női felső kereskedelmi iskoláját létesítették, mert Debrecen példáját gyorsan követték más vidéki városok is, különösen pedig a főváros. A világháború kitörésének évében összesen 54 fiú és női felső kereskedelmi iskolánk volt, tehát látszat szerint nem volt semmi baj a kereskedelmi szakoktatás körül. A szomorú valóság azonban mást mutatott. A kereskedelmi iskolákba iratkozó tanulók igen tekintélyes számban csak azért jöttek hozzánk, hogy az egyéves önkéntességi jog megszerzésénél egy évet nyerjenek, vagy pedig azért, mert a középiskolákban nem boldogultak. Különben is be kell ismernünk, hogy a kereskedelmi iskola feltétlenül könnyebben elvégezhető iskolatípus, mint a gimnázium, hiszen a gimnázium egyik legnehezebb tantárgya, a latin, nálunk hiányzik, a mennyiségtan pedig aránytalanul könnyebb, mint ott. A hozzánk tóduló ifjúságot tehát nem annyira a gazdasági kiképzés vonzotta, mint inkább a könnyebben megszerezhető érettségi bizonyítvány. Ezt a kérdést nagynevű pedagógusunk, Finánczy Ernő is szóvátette a Magyar Pedagógiai Társaság 1916. évi elnöki megnyitójában: „Túlságosan sok az ilyen (kereskedelmi) iskolánk, sokkal több, mint amennyire szükségünk van. Nincs oly európai állam, amelynek aránylag annyi középfokú kereskedelmi iskolája volna, mint nekünk. Pedig a nyugati államok kereskedelme mennyiség és minőség dolgában túlszárnyalja a mienket. A mi felső kereskedelmi iskoláink mindenféle más célnak szolgálnak, holott csak egyetlen feladatuknak kellene lenniök, hogy művelt kereskedőket képezzenek... Azt kell akarnunk, hogy legyenek szakjukban kitűnően képzett, de egyúttal művelt gazdáink, iparosaink és kereskedőink, kik nem állanak teljesen idegenekül közműveltségünkkel szemben és megértik a nemzet eszményi törekvéseit is.“ Ugyanakkor azonban Finánczy a szakoktatás rendkívül fontos voltát is hangsúlyozza: „Középiskolákat végzett társadalmi osztályaink nyilván atavisztikus ösztönök hatása alatt még ma is bizonyos fölényes önérzettel tekintenek le a szakiskolára és nem ritkán azokra is, kik belőlük kikerültek; mintha sejtelmük sem volna arról, hogy egy egészséges állami életben az anyagi és szellemi kultúra tekintetéből mily fontos a szakoktatás szervezettsége és gazdagsága. *„A helyesen berendezett szakoktatás a fejlődés fontos tényezője.“*

A világháború alatt 1915-ben és 1916-ban kaptunk újabb tantervmódosításokat, közben serényen folyt az iskola négyévfolyamúvá fejlesztésének munkája Sásdy-Schack Béla dr. kir. főigazgató legfőbb irányításával. A négyosztályos felső kereskedelmi iskolát 1919-ben rendeletileg életbe is léptették, a hozzá való tantervet és utasításokat 1920-ban adták ki, de ezt a tantervet már 1927-ben ismét módosították, sőt 1930-ban a gépírás kötelezővé tétele még egy kisebb módosítást tett szükségessé. Az első hivatalos szervezet kiadása óta eltelt 48 év alatt 9 szer kaptunk más-más tantervet és részben szervezetet, ami világosan mutatja, hogy a kereskedelmi szakoktatás kérdésének tökéletes megoldása egyik legkeményebb diója egész közoktatásunknak.

Hátra van még annak a kérdésnek a megvizsgálása, hogy jelenleg, a mai időkben, milyen viszonyban van egymással a szakiskola és a társadalom, mit vár egyik a másiktól? Nézzük először azt, hogy mit vár a társadalom a szakiskoláktól. Az utóbbi években különösen Éber Antal részéről súlyos támadások érték a felső kereskedelmi iskolát. Azzal vádoltak, hogy a tőlünk kikerülő érettségizettek a gyakorlati életben hónapokon keresztül szinte alig használhatók, annyira nem rendelkeznek a feltétlenül szükséges gyakorlati ismeretekkel. Nem tudnak helyesírást, a könyvelésben, levelezésben, idegen nyelvekben járatlanok, üzleti érzékük nincsen stb. A támadásra országos egyesületünk annak idején erélyes cáfolattal válaszolt. Az kétségtelen, hogy a jelenlegi szervezet mellett a felső kereskedelmi iskola nem *csak* gyakorlati iskola és mindaddig, míg a szaktárgyakon kívül általános műveltséget is nyujtunk, nem lehet tőle azt kívánni, hogy tökéletes levelezőket, könyvelőket, gépírókat neveljen, mert ez nem is célja, annál kevésbbé, mert abiturienseink nagy része köztisztviselői pályára megy. Azt viszont ellenségeink sem tagadhatják, hogy iskoláinkból közgazdaságilag elsőrangúan képzett ifjak kerülnek ki, akik biztos alappal, jól elő vannak készítve arra, hogy kereskedelmi pályákon *is* kellő gyakorlat után megállhassák helyüket. Rendkívül helyesen mutat rá Vincze Frigyes dr., hogy *mi csak gyakornokokat nevelünk és nem kész embereket.* Természetesen tőlünk is kerülnek ki gyengébb képességűek, de vajjon más középfokú iskolákban nem így van? A helyesírás érzékeny pontja marad iskolánknak mindaddig, míg a hozzánk kerülő tanulók tulnyomó része hadilábon áll a helyesírással.

Nem lehet tagadni, hogy a felső kereskedelmi iskola még gyakorlatiasabbá volna tehető, de csak az általánosan művelő tárgyak rovására. Tetszetősnek látszik itt Vincze Frigyes dr. elképzelése, aki francia mintára minden iskola részére egy 24 órás alaptantervet tenne kötelezővé, a fennmaradó 6 órát pedig tetszés szerint, vagy a szükségletnek megfelelően vagy az alaptervben levő szaktárgyak óraszámszaporitására, vagy egyéb kereskedelmi, gazdasági, ipari tantárgyakra lehetne fordítani. A felső kereskedelmi iskolának a gyakorlati élettel való összekapcsolására évekkel ezelőtt e sorok írója is közölt egy javaslatot, amely szerint az ipariskolai műhelygyakorlatok mintájára nálunk is lehetne az iskolával kapcsolatos árú- és banküzletben gyakorlati kiképzést nyujtani tényleges gyakorlati szakemberek vezetésével.

Ezek azonban mind nehezen megvalósítható tervek, a társadalom ne várjon tőlünk mást, mint ami a felső kereskedelmi iskola jelenlegi rendeltetése: szakiskolánk jelenlegi kettőscélúságának megfelelően minden erejével azon fáradozik, hogy jellemes, hazafias, művelt és szakképzett ifjakat neveljen és azzal a makulátlan erkölcsi morállal bocsássa ki őket, ami minden tisztességes üzletembert kell, hogy vezéreljen. Az alsó- és felsőfokú szakoktatás történeti multjának megfelelően most is kizárólag szakképzettséget nyujt.

Mint érdekességet, meg kell itt említenünk, hogy a korlátlan lehetőségek hazájában, Amerikában, miként képzelik el az ideális szakképzést. A nagykereskedő elvégezteti fiával a public schoolt és a high schoolt (tehát a középiskolát), azután másfél évig saját üzletében tartja, hogy az irodai munkálatokban némi gyakorlatra tegyen szert. Azután Berlinbe küldi némi bankgyakorlatra s ugyanott egy gyapjúfésülőben technológiát tanul. A gyapjúszakmában a gyakorlati kiképzést Oroszországban, a Don vidékén kezdi meg. Londonban résztvesz egy gyapjúakción. Innen Ausztráliába, majd Délafrikába kerül, hogy ismereteit tökéletesítse. Argentinában a la-plata gyapjú kikészítésében, eladásában és behajózásában vesz tevőleges részt. Ekkor visszatér New-Yorkba és a szükséges könyvviteli és mérlegtani ismereteket egy business collegeben sajátítja el, hogy így mindenben kiképeztetve apja üzletében megkezdhesse önálló tevékenységét. Az egész kiképzés mintegy 4—5 évig tart. Carnegie, az acélkirály, egyik munkájában a kizárólagos gyakorlati kiképzést tartja a legcélravezetőbbnek, mert szerinte a nagy tudományosság csak kárára van a kereskedőnek. Ő nem is tud elképzelni tudós kereskedőt. Nekünk természetesen szokatlan ez az amerikai észjárás, de meg szegénységünk miatt teljesen kivihetetlen is.

Feleljünk most az ellenkérdésre: mit vár a szakiskola a társadalomtól? Mindenesetre sokkal többet, mint amit a társadalom vár tőlünk. Legelső kívánságunk az, hogy nemcsak a leggyengébb, máshol nem boldoguló gyermekeit hozza a mi iskolánkba, hanem hozza a javát is. Ez kölcsönös érdek, mert ha jobb tehetségűeket kapunk, ebből csak a jövendő kereskedelemnek és így az egész társadalomnak is haszna lesz. Várjuk a társadalom, főleg pedig a kereskedő-társadalom együttérzését iskolánkkal, támogatást erkölcsi és anyagi téren. És itt ki kell térnünk egy mostanában égetően aktuális kérdésre, a kereskedelem képesítéshez kötésére.

Ismeretes, hogy most készül a törvényjavaslat a kereskedelem képesítéshez kötéséről, de előzetesen a kereskedelmi érdekképviseletek véleményét is kikéri a miniszter. Eddig a Baross Szövetség, a Debreceni Kereskedők Társulata, a Pécsi Keresk. és Iparkamara, több fűszer- és vaskereskedő csoport a képesítés mellett nyilatkozott, az OMKE, sok más kereskedelmi érdekeltség, többek között a szegedi Lloyd Társulat pedig ellene. Az utóbbi nagy többséggel fogadta el a tiltakozó határozati javaslatot, mert a képesítéstől a kereskedelem bürokratizálását félti, e helyett „a kereskedelmi szakoktatás fejlesztését és célszerű reformját látja szükségesnek, mert kétségtelen, hogy a kereskedelem értelmi színvonalának emelése üdvös kívánalom". Bármennyire megtisztelő is ránk

nézve ez a záradék, nem tudjuk megérteni a szegedi kereskedők állásfoglalását.

Az iparban magától értetődő, hogy csak az lehet önálló iparos, aki szabályszerű tanonc- és segédéveit kitöltötte és felszabadult. A kereskedelem alacsonyabbrendű foglalkozás volna, mint az ipar? A kereskedelem jelenlegi szabadsága mellett a tanoncoktatás is teljesen illuzórius, mert mihelyt a tanonc a munkahelyén felszabadult, a tanonciskolába sem köteles többé járni. A szomszédállamok közül Jugoszláviában általános képesítéshez kötötték a kereskedelmi jogosítványok kiadását, Ausztriában pedig több szakmában bevezették a szakmai képesítést, amit 3 évi tanonckodás és 2 évi segédeskedés után lehet megszerezni. És akkor nálunk nem volna szükség a képesítésre? Maguk a szegedi fűszerkereskedők állítják, hogy a 400 szegedi fűszerkereskedő közül csak 40-nek van valamiféle képzettsége, műveltségük pedig általában olyan alacsony színvonalon áll, hogy sokan még a nevüket sem tudják leírni! Ők tehát legalább a fűszeresek szakmai képesítését kívánják, ha már a többség ellene van az általános képesítésnek. Voltak azután olyanok is, akik valóban szerény igényekkel csak azt kérték, hogy kereskedő csak az lehessen, aki elvégezte a tanonciskolát. A szegedi Lloyd Társulat azonban ezeket a mérsékelt kívánságokat sem vette figyelembe, hanem egyszerűen tiltakozott a képesítéshez kötés ellen és továbbra is szabad pályának akarja meghagyni a kereskedelmet. A határozati javaslat indokolása azzal érvel, hogy a magyar kereskedők értelmi színvonala Európaszerte elismerten magas és csak magunknak ártunk vele, ha a képesítéshez kötéssel beismerjük, hogy nem egészen így áll a dolog. (Micsoda rikító ellentétben áll ez az önérzetes kijelentés a fűszerszakma analfabétáival szemben!) A szakmai képesítés sem lenne jó a határozati javaslat szerint, mert ez súrlódásokra vezetne. De hogy hogyan jönnének létre ezek a súrlódások és miért, annak részletezése rejtély marad. Végül a harmadik ellenérve a Lloydnak a képesítés ellen az, hogy a túlzsúfoltságon a képesítéshez kötés sem segítene, mint ahogy a diplomás pályákon sem segített a tanulmányi idő felemelése és a követelmények megszigorítása.

A szakiskola és a társadalom viszonyának szempontjából mi beláthatatlanul fontosnak tartjuk a kereskedelem képesítéséhez kötését. Hiszen a társadalom és az ifjúság idegenkedése a gazdasági pályáktól, főleg pedig a gyakorlati kereskedelemtől nagyrészben onnan ered, hogy eddig a kereskedelem szabad prédája volt mindenkinek, mert nem kellett hozzá semmiféle szakképzettség és képesítés, ami természetesen nem vált előnyére a kereskedők műveltségének sem. A képesítés törvénybe iktatásával igen nagy mértékben emelkednék a kereskedők társadalmi megbecsülése és súlya, ez pedig nemzeti szempontból is végtelen erőt jelentene.

A szakiskola számít továbbá arra, hogy a végzett tanulók mindenütt szövetségbe tömörüljenek és ez a szövetség a legszorosabb kapcsolatban álljon az anyaintézettel, támogassa őt anyagilag úgy, hogy a szegénysorsú tanulókat segélyezi, erkölcsileg pedig azzal, hogy érdeklődik az iskola munkája iránt és azt megbecsüli, értékeli. Várja a szakiskola

a gyakorlati szakembereknek tanácsadó, véleményező, irányító szerepét is, épen az oktatás gyakorlativá tétele érdekében. Kívánatos volna, ha a gazdasági élet vezető emberei részben a szaktanárok, részben a tanulók számára általános, vagy gyakorlati érdekű előadásokat tartanának. Várjuk a társadalomtól a végzett ifjak jobb megbecsülését, a kereskedői kaszt társadalmi megerősödését, kereskedő dinasztiák alakulását. Necsak pénzemberek, bankigazgatók jussanak vezérszerephez, hanem egyszerű kereskedők is. Várunk anyagi támogatást, hogy esti kereskedelmi szaktanfo yamot, továbbképző tanfolyamokat, középiskolai érettségizettek szaktanfolyamát különböző speciális irányú szaktanfolyamokat nyithassunk. Budapesten pl. a Kereskedelmi Akadémiával kapcsolatban állandóan 5—6 féle különböző tanfolyam működik. Végül várjuk a többi középfokú iskolák teljes rokonszenvét és szolidaritását, hogy necsak a selejtes elemet küldjék hozzánk, hanem hívják fel a tehetséges ifjak figyelmét is a gazdasági pályák rendkívül fontos és produktív szerepére.

A szakoktatás jelenleg sorsdöntő órák előtt áll. Nemcsak azért, mert most készül a szakiskolák és az arra előkészítő polgári iskolák gyökeres reformja, hanem főleg azért, mert jelszó lett a gazdasági pályák felé való terelés. A társadalom és politikusaink most kezdik végre belátni, hogy milyen végzetes hiba volt a műveltség fogalmát azonosítani a középiskola és az egyetem elvégzésével és kitermelni a közhivatali állásokra váró diplomások munkanélküli ezreit. Magyarországon a közép- és középfokú iskolákba járó tanulók száma kereken 160.000-re tehető, ebből 80.000 járt középiskolákba, 60.000 polgáriba és csak mintegy 20.000 különböző szakiskolákba. Reméljük és hisszük, hogy ez az arány a társadalmi felfogás megváltozása és a szakiskolák körültekintő, bölcs megreformálása után lényegesen meg fog változni a szakiskolák javára.

Forrásművek:

Barankay Lajos dr.: A szaknevelés elméletének fejlődése.
Kornis Gyula: A magyar művelődés eszményei.
Kornis Gyula: Kultúra és politika.
Vincze Frigyes dr.: A középfokú kereskedelmi szakoktatás hazánkban és a külföldön a XIX. század ötvenes éveitől napjainkig.
Vincze Frigyes dr.: Szakoktatásunk multja és jelene.

Eckerdt Elek.

Az iskolai kirándulásokról.

Tantervi utasításoknak, iskolalátogatásokról felvett jegyzőkönyveknek, módszeres értekezleti tárgysorozatoknak, értesítőknek állandóan visszatérő, sokat hangsúlyozott követelménye és beszámolója szól az iskolai kirándulásokról. *Híd*, a kirándulás az iskola zárt rendszere és a sokat emlegetett *„élet“* közt, *eszköz*, amellyel az iskola növendékeinek érdeklődését felkelti, kielégíti, lelküket esztétikai, szociális, hazafias tárgyak iránt fogékonnyá teszi és *alkalom* a pedagógus számára, ahol tárgyának térben és időben változó gyakorlati előfordulásait állandóan figyelemmel kísérheti, azokkal a kapcsolatokat egyetemi évei után is fenntarthatja.

Minden kirándulás öröm a tanulók nagy többsége számára, — sajnos, igen sokszor csak kellemetlen kötelesség a tanár számára. Kötelesség, mert kirándulásokat tartani kell, kellemetlen mert megrendezésükkel és kivitelükkel sok baj, gond és fáradság jár és kellemetlen végül a miatt is, mert sokan nem rendelkeznek a minden kiránduláshoz szükséges mozgékonysággal, alkalmazkodóképességgel és főleg érdeklődéssel.

A következőkben megkísérlünk gyakorlati tapasztalatok alapján útmutatót adni iskolai kirándulások rendezésére és végrehajtására. Írásunk nem tarthat számot az összes lehetőségeket és összes nehézségeket kimerítő jelzőre. A lehetőségek és nehézségek — két tényező, ami felső és alsó irányban határt szab — helyről-helyre és időről-időre változnak; a kirándulások ügyével szívesen foglalkozó azonban talán megtalálhatja itt azokat az elveket, amelyekre — mutatis mutandis — építhet, ha az iskolai kirándulásokat valóban szervesen kívánja nevelő-oktató munkásságába illeszteni.

* * *

Iskolai *kirándulások* alatt — megkülönböztetésül a hosszabb *tanulmányi utazások*tól — egy-két órás *látogatásokat* és rövidebb utakat értünk itt. A végrehajtásukhoz szükséges idő legcélszerűbben ne haladjon meg egy napot. Az egy napnyi idő konkrét tartalma is sok tényezőtől függ: így az évszaktól, a növendékek nemétől (a leányokat természetesen nem lehet ugyanannyi ideig kitenni a kirándulásokkal járó fáradalmaknak, mint a fiúkat hasonló kor esetén), a növendékek korától és végül magától a kirándulástól (terep, időjárási viszonyok, igénybevehető kényelmi és pihenőberendezések, a szállítóeszköz alkalmassága, stb.). Általában gondoljuk meg, hogy a fejlődő szervezetek kisebb teherbírásúak, mint mi vagyunk és ehhez még a megszokott környezetből való kizökkenés plusza is járul. Még szűkebbre kell szabni azt az időt, ami alatt a pedagógiai célt el kell érnie a kirándulásnak. Lehetőleg kevés fáradsággal és idő alatt jussunk el a színhelyre, hogy a tanulók frissen szívják magukba a tapasztalatokat: ez az időpont nagy általánosságban ne essék az ebéd utánra egynapos kirándulásnál.

Mindezekkel keretét akarjuk adni a jó kirándulás első kellékének: *a helyes időbeosztás*nak. Nem másodrendű vagy éppen elhanyagolható fontosságú részlet ez a kirándulás *helyes tárgyi beosztásá*nak követelménye mellett; sokszor látjuk, hogy a különben igen jól rendezett kirándulás sikere kizárólag a rossz időbeosztáson megbukik. Időt kell hagyni a növendékeknek a gyülekezésre; ne legyen pl. az indulás már 5 perccel a gyülekezésre meghatározott időpont után, de természetesen ne neveljünk pontatlanságra azzal sem, hogy a szigorúan kijelölt gyülekezési időpont után csak 40—50 perccel indulunk el. Itt kell minden kirándulásvezetőnek figyelmébe ajánlani, hogy indulóhelyül csakis olyan pontot jelöljünk ki, amit minden résztvevő biztosan ismer, — legjobb az iskolaépületben vagy az állomás várótermében gyülekeztetni. Számoljunk azzal, hogy a kirándulással járó izgalom miatt a növendék igen gyakran nem reggelizik megfelelően, adjunk tehát alkalmat arra, hogy az indulást követő 1-2 órán belül valamit ehessék. Különösen ajánlatos ezt megszívlelni leánygyermekeknél: volt alkalmunk tapasztalni, hogy az üres gyomor, a szállítóeszköz rázása és a benzinfüst együtt milyen komoly és az egész kirándulást károsan befolyásoló rosszullétet idézett elő. *Általában időbeosztásunk ne legyen túlzsúfolt.* Adjunk lehetőleg 1—2 órát ebédelésre s a kirándulás tárgysorozatának egyes pontjai közé is mindig iktassunk — megfelelő helyen eltöltendő — szünetet. Vonatkozik a szünetadás nemcsak az egésznapos, de a csupán pár órát igénylő kirándulásra,

látogatásra is: gondoljunk arra, hogy gyermekeket és tömeget vezetünk, ahol az egész társaságnak a leglassúbbhoz, leggyengébbhez kell alkalmazkodnia. Ne féljünk soha attól, hogy ezáltal kirándulásunk vontatott lesz: a füge gyermek úgyis talál tárgyat a számára szokatlan környezetben figyelme lekötésére, aztán meg ne legyen hajsza a kirándulás senki számára!

A kirándulás végét ne számítsuk késõre. Tájékozódjunk a résztvevõk lakóhelyérõl s a kirándulásnak úgy kell befejeződnie, hogy a legtávolabb lakó is a szokásosan késõinek nevezett óra beállta elõtt hazaérkezhessék.

Ha az idõbeosztást kellõ gyakorlat után el is lehet sajátítani, *a kirándulás tárgyának* kiválasztásához feltétlenül pedagógiai és gyakorlatias érzék szükséges. Áll ez nemcsak a sok megtekintésre érdemessel rendelkezõ nagyvárosokra vagy környékekre, hanem a kisebb, jelentéktelenebb helyekre is. Valóban, akit sorsa a fõvárosból a távoli országrészekre vetett, sokszor csak hosszú évek után látja meg, mennyi egyéni érdekessége van a legszürkébb vidéki városnak is és mennyire *lehet* értékes kirándulásokat tenni mindenütt! Amíg tehát egyrészt alább ismertetendõ módon figyelni kell a kirándulások magasabb és módszeres rendszerére minden egyes kirándulás tervezésénél, addig másrészt számba kell vennünk minden kirándulási lehetõséget a város, vidék alapos kiismerése után akkor, amikor önmagunknak mintegy felsorakoztatjuk a kirándulási objektumokat. Ha abból a szempontból indulunk ki, hogy *van* hová vinni mindenfajta kirándulócsoportot, — s ez nagyrészt személyes lelkesedés kérdése! — akkor könnyebb lesz késõbb a *pars pro toto* elve alapján az egyes kirándulásokat a tantervvel összefüggésbe hozni. Pl. ha elvisszük a növendékeket a Tisza és Maros összefolyásához és ott kellõleg felhívjuk a figyelmet az összes látható jelenségekre, nyugodtak lehetünk a felõl, hogy mindennemû eróziót, folyószakaszjelleget, terraszt, alföldi talajt, árvédelmet, stb. tárgyaló anyag megértetéséhez a szemléleti alapot megadtuk. Ne kívánjunk tehát mindenhez u. n. *„iskolapéldát"*: elégedjünk meg az elérhetõvel s akkor bizonyára sokkal inkább *párhuzamba tudjuk hozni tanításunkat kirándulásokkal*, tananyagunkat a gyakorlati élettel, mintha mindég csak képeket mutatunk vagy éppenséggel csak utalunk távoli és többnyire elérhetetlen látnivalókra és nevezetességekre.

Nem tartozik ugyan szorosan a tárgyhoz, de alkalomszerû itt kifejteni azokat a különleges érdekeket, amelyek *a közvetlen környék*re vezetett kirándulásokhoz fûzõdnek, különösen vidéki iskolák esetében. Sok az olyan vidéki gyermek, aki bár Budapestet, esetleg Bécset is *„ismeri" — egy-kétnapos tapasztalat alapján!* — szülõvárosának, a város közvetlen környékének sokszor messze földön híres nevezetességeit egyáltalában nem látta, azokat tankönyvbõl kénytelen megtanulni. Ez a típus gyakoribb, semmint gondolnánk s eredetét abban a beteges nosztalgiában kell keresnünk, amely bizonyos réteget kizárólag a fõváros és a *„mûvelt Nyugat"* felé vonz: saját szülõföldjét kisszerûnek, érdektelennek tartja, lekicsinyli, sõt szégyenli. *Az iskola nevelõ szellemével nem fér össze ezt a hangulatot tovább fejleszteni.* Eltekintve attól a pedagógiai elvtõl, amely a távoli dolgok megértetéséhez feltételként tûzi ki a közelebbiek ismeretét, *nemzeti szempontból is kötelességünk* a fõváros mellett *a vidék megszerettetése.* Ezt pedig csak a környék *igazi* értékeire való állandó utalásokkal, azok bemutatásával, sajátos népi és táji jellegük állandó és alapos megmagyarázásával érhetjük el. Ilyen táji jellegû állandó nevelõszempontok Dunántúl éppúgy kínálkoznak, mint az Alföldön vagy az északi hegyvidéken s a növendékek érdekeit kétségtelenül az képviseli, aki a keze alatt levõ ifjúságot képessé teszi saját vidékének méltányolására, hajlamossá a helyi kultúrmunkába való bekapcsolódásra nem-

csak azért, mert életét igen valószínűen úgyis ott kell leélnie, de azért is, mert magasabb nemzeti érdek parancsolja, hogy a Budapest felé való beteges tódulást lehetőleg ellensúlyozzuk a fenti eszközökkel. Ilyen meggondolások teszik feltétlenül szükségessé *a szülőföld beható ismertetését*, amelyet természetesen lehetetlen elvégezni akkor, amikor az egész országnak mindenféle szempontból való tárgyalására magasabb fokon a tanár rendelkezésére összesen egy évnyi idő és ebben heti 2 óra áll rendelkezésére. Bele kell kapcsolódnia a környék alapos tanulmányozásába lehetőleg sok kirándulásnak és — *egyebek mellett* — az ifjúsági önképzőköröknek is.

* * *

Tulajdonképpen a magasabb vezetés vagy legalábbis az igazgató feladata lenne olyan *állandó kirándulási tervezet* készítése, amelyben az iskola faja, jellege, különleges szempontjai és anyagi lehetőségei szerint az évfolyamok számára egymáshoz módszeresen illeszkedő tanulmányutak, kirándulások és látogatások szerepelnek. Minthogy ennek megvalósulásához feltétlenül *magasabb rendelkezés* szükséges, hiánya viszont károsan befolyásolja a kirándulások nevelő értékét, ajánlatos, hogy a tanár saját használatára készítsen ilyen állandó kirándulási tervezetet. Számot kell vetni ebben a tananyaggal, sőt a tankönyvvel egyfelől, a lehetőségekkel másfelől. Kívánatos természetesen, hogy ennek a kirándulási tervezetnek a végrehajtására a tanárnak valóban alkalma is nyíljék, ami csak akkor lehetséges, ha tantárgyában az évfolyamokat tovább vezeti évről-évre. Így elesik sok iskolai kirándulásügynek alapvető hibája; *az ötletszerűség*. Minden tanuló *meg fogja látni* azt, ami erre érdemes és *akkor* fogja meglátni, amikor tanulmányaiban a kellő szintre eljutott; nem fog előfordulni az, hogy egyes évfolyamok jóformán egyetlen kiránduláson sem vesznek részt, mások viszont ugyanazt kétszer, sőt háromszor ugyanabban a célkitűzésben tekintik meg. A kirándulás megismétlése egymagában nem hiba sőt sokszor igen jó, de a célkitűzésnek másnak-másnak kell lennie, — az új anyag feldolgozásának és az ismétlésnek példájára.

* * *

Et nunc veniam ad fortissimam! . . .

Hogyan hajtja végre a tanár a módszeresen nagyszerűen előkészített, helyes időbeosztású kirándulást? Mert hiszen ez a legfontosabb!

Az alapvető kívánság az, hogy a tanár a kirándulás egész színterét, gyárlátogatás esetén az üzem beosztását, menetét, munkaeszközeit, múzeumlátogatáskor az ott látható szobrokat, festményeket, kiállításkor a kiállított tárgyakat, stb. — *ismerje! Erre pedig készülnie kell.* Még ha úgy gondolja is, hogy teljesen „*offé*", akkor is készüljön lelkiismeretesen és vegye fontolóra az összes lehetőségeket, hogy egyetlen kérdés se érhesse váratlanul. Eszünkben sincs írásba lefektetett mondókára, rögzített formulára gondolni, de igenis jól át kell gondolni előre a kirándulás minden egyes mozzanatát, hogy a rendezésével járó sok fáradság, idő és pénz a kirándulásvezető készületlensége, kapkodása miatt kárba ne vesszen. Természetesen: a tanár nem lehet pl. minden gyártási ágban szakember s ha olyan kérdéseket intéznek hozzá, amelyek meghaladják ismereteit, nyugodtan felelheti, hogy nem tudja, — de lehetetlen, hogy a gépezet vagy táj előtt tanár és diák egyforma őszinte csodálkozással álljon. Nem támaszkodhatunk teljesen arra az igéretre sem, hogy „*szakszerű magyarázatot fogunk kapni a helyszínen*", — ez a magyarázat az esetek túlnyomó többségében nem kielégítő. Vagy túlságosan szakszerű és a gyermek számára idegen, szakmai kifejezésekkel telitüzdelt vagy elkalandozó, módszernélküli, stílustalan, nem világos és mindkét esetben gyakran elvész a szó a gépek

zakatolásában, a nyilt terület nagy kiterjedése miatt. Gondoljuk meg: a tanulót oktató és nevelő célzattal visszük a kirándulásra és *a magyarázatot nem pedagógus adja*, sőt olyan, akit a diák életében először lát. A tanár irányítására, rugalmasságára, ösztönös pedagógiai érzékére mindenütt feltétlenül szükség van. Viszont ne akarjunk „pápábbak lenni a pápánál": ne bocsátkozzunk túlságos részletezésekbe, sőt tapintatosan álljuk útját ennek az idegen magyarázónál is. Igen jó, ha a tanár előre megismeri a magyarázót, röviden megbeszéli vele az elmondandók menetét, vázolja a pedagógiai célt, amit a kirándulással el akar érni, — persze minderre sokszor nincs alkalma.

Amit eddig elmondtunk a tanár készüléséről, az mintegy szellemi része csupán a kirándulásnak. Ennél jóval előbb kell megkezdeni a *technikai munkálatok*at: a kirándulás megbeszélését az illetékes iskolán kívüli tényezőkkel. *Ismerjük azt a húzódozást*, ami sok esetben megnyilvánul *egy-egy gyártelep vezetői részéről*, amikor értesülnek az iskola látogatási szándékáról. Ezt legyőzni — nem erőszakkal: protekciók igénybevételével, hanem lehetőleg belátásra bírással — a tanár feladata. Gondoljuk meg, hogy egy gyár rohanó ütemében *tényleg* fennakadást, nem-kívánatos incidenst jelent az iskolascsoport megfordulása még akkor is, ha a legkifogástalanabbul viselkednek a résztvevők. *Hát még, ha előzőleg kellemetlen tapasztalatokat szerzett a gyár!* Éppen ezért —, hogy a zavarást lehetőleg csökkentsük — először az *ottani* vezetőséggel beszéljük meg a *nekik* legalkalmasabb időpontot s csak aztán hozakodjunk elő — ha kell — a *saját* kívánságainkkal. *Jóelőre* mindenesetre könnyebben megy az összeegyeztetés, mint akkor, ha a kirándulást néhány napon belül már meg akarjuk tartani. Gyakran igen sok a baj a szállítóeszközök, kedvezmények igénylésével: mindezeket a dolgokat korán meg kell kezdeni, hogy kapkodás ne legyen. Ugyanez áll *az anyagi ügyek*re: még ha a lehetőségig leszorítjuk a költségeket, akkor is nehéz a pénzt a tanulóktól beszedni, már pedig sem a tanár, sem az iskola nem előlegezhet nagyobb összegeket. Az időjárásnak és a kirándulásnak megfelelőleg adjunk utasítást a tanulóknak a *ruházat*ra: e tekintetben soha nem lehetünk eléggé óvatosak. (Tapasztalásból tudjuk, hogy minden kirándulás után beteg lesz valaki!) Hirdessük ki a tudnivalókat az *étkezések*re vonatkozóan és mondjuk meg, esetleg milyen *játékszereket* hozhatnak magukkal. Általában *a kirándulást a tanulóknál is készítsük elő*, keltsük fel előre figyelmüket és adjuk meg a szempontokat, *ahogyan a látnivalókat figyeljék és nézzék*. Ha a kirándulás színhelyén nagyobb csoportnak együtt haladni lehetetlen, jelöljük ki a kisebb egységek beosztását, ügyelve arra, hogy minden csoportban — a tanáron kívül — legyen u. n. *„vezető típus"*.

A kirándulás végrehajtásakor gondosan ügyeljünk a tanulók *testi épség*én kívül *az iskola hírnevének épségére is*. Nemcsak arra gondolunk, hogy a tanulók nyilt helyen ne szemeteljenek, lármázzanak, az üzemekben ne igyekezzenek illegitim módon *„kóstolót"* vagy *„emléket"* szerezni, hogy a gépekhez ne nyuljanak, hanem a munkásokat se zavarják dolguk végzésében (sokhelyt van *Bedeaux*-rendszer, ahol minden perc pénzt jelent a munkás számára!), ne fecsegjenek velük, ne kérdezzék ki munkabérük felől — *ilyen kérdést a gyárvezetőség a tanár részéről sem lát szívesen!* — és ne menjenek oda, ahová a belépés nincs megengedve. A látogatás alatt szerzett kellemetlen tapasztalatok könnyen arra bírhatják a gyár vagy gazdaság vezetőségét, hogy a jövőre vonatkozólag látogatási engedélyeket egyáltalában ne adjon: volt alkalmunk egy ilyen *„rosszemlékű"* látogatás után megkísérelni az engedélykérést és alig hihető, hogy az előző iskola büszke lenne azokra, amiket róla a gyár igazgatója mondott. Tehát az *„après moi le déluge"* elve nem tartható: ellenkezőleg

azon kell lennünk, hogy minél kellemesebb összeköttetést szerezzünk a helybeli nagyobb üzemekkel. A becsü'eten kívül már csak opportunitásból is, számítva mintagyüjtemények kérésére, ösztöndíjakra, a végzett növendékek elhelyezésére, stb. . . .

* * *

A kirándulást követő megbeszélés feladata a tapasztaltakat tudatos élménnyé tenni. Szándékosan használtuk a *megbeszélés* szót a *számonkérés* helyett, mert ha csupán kikérdezéssel ismételjük át a kirándulás mozzanatait, hézagokat nyitunk, amiken a tanulónak sok értékes, *egyéni* megfigyelése szivárog el. Amint a kirándulás előtt is arra kell rávezetnünk a tanulót, hogy figyeljen meg mindent, úgy most, a megbeszéléskor is elsősorban azt kell keresnünk, hogy mi ragadta meg a növendékek figyelmét, mi keltette fel érdeklődésüket. Sokszor egészen meglepő és mellékesnek látszó apróságok kerülnek így a felszínre, egyéni megfigyelések, amelyek azonban tudatalattiságukban talán helytelen gondolatsort eredményeznek. Ezeknek megmagyarázása, helyes irányba való terelése ismét a tanár kötelessége. Ahhoz pedig, hogy a tanuló tényleg elő merjen hozakodni saját gondolataival (s ne csupán a kapott magyarázatot igyekezzék recitálni), szükséges, hogy a kirándulási megbeszélés ne osztályozott felelés, hanem közvetlen hangú beszélgetés legyen. Az ilyen megbeszélés során nyílik a tanárnak alkalma a kirándulás leszűrt *tapasztalatait magasabb — nemzeti, vallásos, szociális — elvek szerint csoportosítani, illetve átfogóbb perspektivákat megnyitni a tanuló szeme előtt.* Ha a tanulók írásban foglalják össze tapasztalataikat, ez igen hasznos, azonban ennek is inkább napló, semmint dolgozat jellege legyen, — bármily kecsegtető is néha a téma dolgozatcímnek.

Igen hasznos, ha *a tanár is feljegyzi a kirándulás előkészületeit, lefolyását és a nyert összes tapasztalatokat, benyomásokat* saját maga és az iskola számára. Erre a célra *„Kirándulási napló"* állandó vezetése alkalmas, amelynek formáját, rovatait, kezelési módját, stb. *az állandó kirándulási tervezettel egyidőben* egységesen szükséges majd meghatározni. Mindkét újabb írásbeliség *szükséges* nemcsak az iskola nevelő-oktató munkája, hanem az iskolalátogató számára is, aki egyszerű módon tekintheti át ezekből a feljegyzésekből az iskola egész kirándulásügyét.

Dr. Aldobolyi Nagy Miklós.

Az oktatófilm és a szakiskola.

A Nevelésügyi Szemle 1937. évi októberi (8.) számában a fenti cím alatt beszámoltam azokról a tapasztalatokról, amelyeket a lefolyt évben az oktatófilmekkel kapcsolatban tanítványaim körében szereztem. Ez a beszámoló ép olyan volt, mint amilyen részben a Nevelésügyi Szemlében más alkalommal és egyéb szakfolyóiratokban is megjelent. Igyekeztem a legtárgyilagosabb lenni és pusztán a megfigyelésekre szorítkozni. Tettem ezt abban a reményben, hogy a magyar szakoktatásnak és az Oktatófilm Kirendeltségnek teszek vele szolgálatot. Tehát nem az Oktatófilm Kirendeltség munkáját akartam bírálni, hanem azt az eredményt, amelyet e filmekkel kapcsolatban az iskolában el lehet érni.

Annál nagyobb volt a meglepetésem, amikor az Oktatófilm Kirendeltségnek Hivatalos Közleményei az 1938. január havi (1.) számában Geszti Lajos „A középfokú szakiskolák és a filmellátás" c. cikkét elolvastam. Ebben nagyjában foglalkozik a szerző az eddig elhangzott bírálatokkal általában, de különösképpen az én

szerény beszámolómmal, amelynek kapcsán itt-ott letér az abszolut objektivitás útjáról és az elfogulatlan írót kötelező hangnemről.

Jelen soraimban törekedni fogok arra, hogy a leglárgyilagosabb legyek és a hangnem is olyan legyen, amely tanáremberhez méltó.

Első sorban azt az állításomat kifogásolja a szerző, hogy az egész filmoktatás csak pénzkérdés, „mert a sok időt és fáradságot és sok tapasztalatot igénylő filmezést nem lehet egyszerűen bankóra felváltani". Hát ebben igaza lehet a szerzőnek. De ha a filmezés olyan sok tapasztalatot igényel, miért kell a célnak kevésbbé megfelelő filmet készíteni, illetve kivágni? Egyszerűbb lenne addig erről a tárgyról nem készíteni filmet, amíg az adatok és eszközök erre vonatkozólag mind rendelkezésre nem állanak. Mert inkább ne legyen valamiről tanítófilmünk, mintsem hogy téves, vagy ki nem elégítő képet tárjunk a növendék elé. Hiszen az ilyen filmek nagyon elősegítik a téves képzetek kialakulását. Állításom igazolására felemlítem a szerző saját szavait: „A Hamburgi kikötő *valóban nem szakfilm* s ezt minden tanár könnyen megítélheti, ha a filmet az óra előtt lepergette. A vkm. oktatófilmek *között a leggyengébb és semmiképpen sem mutatja be szakszerűen az Elbe folyó torkolat kikötő fontosságát. A Marseillesi kikötő* c. film — írja tovább a szerző — sokkal szakszerűbb. Ép úgy a Bordeaux kikötője a Bordeauxtól- New Zeelandig c. filmben". Ime tehát saját maga is beismeri, hogy ez a leggyengébb film és szakszerűség szempontjából nem felel meg szakiskoláknak. De kérdem, hogy miért nincs akkor ez a jegyzékben feltüntetve. Említi a cikkíró, hogy erről meggyőződhettem volna a szillabusból. Az 1936-7. szillabus 5. oldalán ez áll: „Határozat: A film a kereskedelmi iskolákban és általában a leíró földrajzban használható". Tehát joggal remélhettem, hogy szakfilmet kapok. Mikor már itt volt a film, nem segít a bajon az előzetes levetítés és — ha már itt volt — levetítettem. Két okból: 1. mert lehozatott filmet levetítetlenül nem küldök vissza, 2. mert kíváncsi voltam, vajjon növendékeim szakismerete kielégítést nyer-e — ebből a filmből. — Az eredmény ismeretes!

Nem vitatkozom a felett sem, hogy a többi iskolafajoknak megfelel-e? Az bizonyos, hogy nem azt mutatja be, amit az ember joggal várna. Ha az lett volna a címe: A hamburgi kikötő halász élete, vagy A hamburgi halászati kikötőrészlet, rendben van. De ezzel a filmmel elképzeltetni kikötőt soha nem látott növendékekkel a hamburgi kikötőt nem lehet. Ez éppen olyan téves dolog, mintha pl. egy német film úgy akarná bemutatni és ismertetni Budapestet, hogy annak egyik külvárosát, pl. a Ferenc- vagy Józsefváros külső részét mutatná be, esetleg a régi Chicágó képét.

Érdekes a megjegyzésben az is, hogy miért nem inkább Marseilles, vagy Bordeaux kikötőjét mutattam be? Kérdem, hogy amikor Németország városait tanítjuk és megemlítjük, hogy egyik legfontosabb és Európának a legnagyobb kikötő városa Hamburg, nem az-e a kötelességem, hogy ezt a várost mutassam be, ha már van róla film. Vajon a növendékek hogy néztek volna reám, ha Hamburg városát tanítva, a fenti kikötők egyikét mutatom nekik. Azokat bemutatom nekik a franciaországi tananyagnál és éppen az összehasonlítás kedvéért lenne fontos, ha jó hamburgi filmünk volna, mert akkor a növendék is párhuzamot vonhatna a kettő, vagy három között. Ez nevelési szempontból lenne fontos.

Tagadja a cikkíró azt, hogy a filmkészítés első sorban pénz-kérdés és ennek igazolására hosszas fejtegetésbe bocsátkozik. Részletesen beszámol azokról a körülményekről, amelyek megnehezítik az oktatófilm készítését. Ugyanakkor azonban zokon veszi tőlem azt a mondásomat, hogy az oktatófilm nálunk még gyermekcipő-

ben jár és sok i.t még a tenni való, hogy az tökéletes legyen és eljusson az általam végcélnak tekintett: hangos és színes filmezéshez. Pedig a valóság az, hogy még a szakoktatás szempontjából is még csak a kezdet kezdetén vagyunk, hiszen szakfilmünk még csak kis számban áll rendelkezésünkre.

Kilátásba helyezi, hogy a szakiskolák film igénye is kielégítésre kerül „de csakis a maga idejében" (4. lp.). Ez a helyes is, ezt szeretném én is, csak éppen ez „a maga idejében" kitétel nem nagyon biztató, mert ez túl nagy terminus. Nem lehetne a többi filmekkel párhuzamosan ilyeneket is készíteni pl. a földrajzból, mert a kémiában már van? A szakiskolák is fontosak s a nemzet jövője szempontjából legalább is olyan fontos érdek, hogy a kereskedelmi iskolai ifjúság is legalább olyan jól legyen felszerelve szakismeretekkel, mint a középiskolai általánossal.

Csodálkozik a cikkíró, hogy az egyik szegedi kereskedelmi iskolai tanár (ez én vagyok) a Rió de Janeiró c. filmről úgy nyilatkozott, hogy a film értékes, de szakszempontból keveset ér. Ugyanezt a filmet „egy jónevű budapesti kereskedelmi iskolai tanár szakszempontból is nagyon alkalmasnak találta". Megjegyzi azt is: különös, hogy más filmeknél is talált hasonló véleményeltéréseket. Én ezen a magam részéről nem akadnék fenn, mert mindig az a kérdés, hogy milyen szemszögből történik a bírálat? Véleményem szerint a film nem a tanár, hanem a növendék okulására szolgál. Mint cikkem 489. lapján említem is: „A tanár szemüvegén át nézve egészen jó munka az, ami ott folyik, s a filmek legnagyobb része sikerült pedagógiai alkotás. De nagy kérdés, hogy ezek levetítése mindenkor élmény-e a növendék számára? Megkapta-e ott mindazt, amit várt és remélt a tárggyal kapcsolatban? Mert ne feledjük el, hogy a mai ifjúság már nem a háború előtti. Ennek mentalitása, érdeklődése a napi eseményekkel való kapcsolata a napilapok és főleg a rádió révén egészen más, mint volt 25 év előtt". Sőt, mint 10 év előtt! Innen az eltérés oka. Az egyik tanár ilyen szempontból nézi, a másik olyanból, de természetesen a végcél mindig csak egy lehet: megfelel-e a kívánalmaknak?

A cikkíró haragszik a „bírálatért"; de akkor miért kapunk a filmek mellé ürlapot is, amelyet „ki kell tölteni", s amelynek egyik pontja éppen aziránt tudakozódik, hogy mi a véleményünk a filmről? Vagy csak dicséretnek van itt helye?

Való igaz az is, hogy felemlítettem egy néhány kívánatos film tárgyat, részben a hazai történelem, részben a szaktárgyak köréből; s ez is kifogás alá esett. Miért ne lehetne pl. Szt. István, Szt. László, Pázmány, Zrinyi, vagy Széchenyi életéből megfelelő oktatófilmet készíteni? Sőt a világháborús magyar katona hősiességét és áldozatkészségét feltüntető mozzanatokról is lehetne, miután a cikkíró hangsúlyozza, hogy ez nem az anyagiakon múlik? Ajánlatomat „derűs mosollyal fogadja". Mert „mondjuk, a történelmi miliő megépítéséhez minden anyagi erő rendelkezésre állana, *ki merné vállalni az egyes korok és személyek élethű megjelenítését?*" Hát tisztelettel kérdezem, hány történelmi darabot írtak nálunk (maradjunk csak a hazai irodalomnál)? Nincsenek nekünk híres történelmi darabjaink? A hid, Byzanc, Bánkbán, Ember tragédiája (ha ez utóbbi nem szigorú értelemben vett történelmi darab, de a különböző korokat és uralkodó eszméket testesíti meg)? S hány színdarabból csináltak már jó filmet? Most én kérdem, hogy szabad-e magyar emberen annyira erőt venni a „Minderwertigkeitsgefühlnek", szabad-e oly kishitűnek lenni, hogy magyar írók és magyar színészek megfelelő történelmi miliőben ne tudnának történelmi darabot írni oktatófilm számára s magyar művészek ne tudnák azt úgy eljátszani, hogy a nézőben a valóság érzetét fel tudják kelteni? Ugyan hány igen szép és hatást keltő történelmi filmet adtak már elő a mozikban a nagy közönség szá-

mára (amely mégis csak igényesebb, mint a diák) és pedig igen nagy sikerrel? És hányszor láttunk csatajeleneteket, tengeri háborút és hajóelsüllyedést. Bizony izgultunk s nem igen jutott eszünkbe azt mondani abban a pillanatban, hogy az egész csak kassierozás, csak Potemkin-háború. A történelmi daraboknál legfőbb dolog az illuzió felkeltése. Ha ez sikerült, a darab is jó. Ez pedig egyrészt pénzkérdés, másrészt „mesterfogások, ötletesség, tapasztalat, technikai tudás, felkészültség, pedagógiai érzék, stb. kérdése". Legyen szabad itt hivatkoznom a szegedi szabadtéri nagyszerű előadásokra, hogy az Oberammergau-i passió-játékokat ne is említsem. Ha ez utóbbiaknál egyszerű parasztemberek élethűen eljátszák Krisztust és a tanítványait, miért ne akadna nálunk jó színész, aki nemzeti életünk nagy eseményeit, vagy nagy személyeit élethűen megjelenítené film számára?

Ami pedig az említettem Hamburgi kikötő film vázlatát illeti, fenttartom azt, hogy „szakszerűen" ilyenféleképen kellene azt megcsinálni, mert ugyan hány magyar ifjúnak lesz alkalma meglátni egy igazi világkikötőt, vagy egy világhírű utazási irodát?

Tagadja a cikkíró azt is, hogy minden filmnek élményszerűnek kell lennie. Pedig ez így van! Ez alatt persze nem azt értem, hogy a növendék a vetítés alatt kacagjon, ugráljon örömében (lásd Miki-egér filmeket), mer ez nem is komoly tanítási célja, de élménynek kell lennie olyan értelemben, hogy a növendék a vetítés után elmondhassa, hogy ezt eddig nem tudta, nem sejtette, hogy érdekes volt s tanárjától is ezt hallotta magyarázat közben. A tanárnak viszont a vetítés után meg kell lennie annak a megnyugtató érzésnek, hogy kielégítette a kíváncsiságot, ismeretet gazdagított és erkölcsöt javított, tehát nevelt is!

A kioktatást arra vonatkozólag, hogy serdületlen és hiányos ismeretekkel rendelkező tanulóktól ne kérjünk véleményt a filmekről, köszönöm, de nem fogadom el. (5. lp.). Az iskolakban, főleg szakiskolákban a tanítás egyik célja az önállóságra nevelés minden vonatkozásban, tehát a véleményalkotás terén is. Ma már nem választja el a tanárt növendékétől áthághatatlan kínai fal. Közelebb kerültünk hozzájuk, jobban belenézünk a lelkébe. Ha rászoktatjuk a növendékeket arra, hogy mindent, amit lát, vagy hall, gondoljon jól át és alkosson magának arról helyes véleményt, legyen bár politikai, gazdasági, vallási, kulturális dologról szó, akkor miért akarjuk ettől elütni éppen a film terén? Igen is, itt az iskolában kell megtanulnia a filmeket helyesen értékelni, mert ezzel az ízlése is fejlődik és annak idején majd valósabb véleményt fog magának alkotni a nyilvános mozi darabok értékéről, hatásáról. Ebben segíti őt mindenesetre a tanár irányítása, hogy az a szélsőségekbe csapongó ne legyen. Ha szabad, sőt kell az igazat tanítani a történelemből és a magyar irodalomból, ha rá kell vezetni az ifjúságot a szépre és nemesre ezeken a tereken, de rá kell mutatni a tévedésekre és hibákra, miért ne lehetne ezt tenni a filmnél?

Említettem cikkemben azt is, hogy növendékeim jó megfigyelőknek bizonyultak, megjegyzéseik találóak és komolyak voltak. De ebből még nem következik az, hogy a Hamburgi kikötő c. oktatófilm élmény is volt számukra. Legjobban bizonyítja ezt a közölt statisztika, amely szerint a véleményt nyilvánítók 26 %-ának tetszett részben, míg 74 %-ának egyáltalában nem tetszett. Ebből, hogy lehetett levonni azt a következtetést, hogy a film szakszempontból jó volt, nem tudom? Hacsak abból nem, hogy „mindössze egy akadt, aki nem figyelt oda". Pusztán a figyelem felkeltése és ébrentartása nem célja, vagy helyesebben nem „csak" a célja az oktatófilmnek.

Sajnálom, hogy e téren nem lehetek azonos véleményen a cikkíróval. A Hamburgi kikötőre vonatkozó rövid vázlatom a földrajz bizonyos részeihez igazodik. Először az európai földrajz legfontosabb kikötőjét ismerteti, 2. Európa legfontosabb kikötővárosát, 3. bemutatja egy tengeri út, illetve egy tengerentúli szállítás lebonyolítását a hajóra rakással befejezőleg. Ezt nemcsak a szakember nézheti meg eredményesen, hanem más iskolák diákserege is.

Nem hagyhatom szó nélkül a meseszerűséget, illetve a meseszerű keretet az oktatófilmeknél. Kis bevezető mesére azért van szükség, mert ez ringatja bele a növendéket a tárgyba. S hogy itt mennyire igazam van, bár a cikkíró ezt tagadja, mi sem bizonyítja jobban, mint az, hogy az egyik idén levetített oktatófilmben (Panama-csatorna) szintén látunk ilyen mese-keretet, amelynek magával a tárggyal egyébként összefüggése nincsen. Az említett film egy amerikai családi képpel kezdődik. A jelenet elég hosszú ideig tartott s akkor egyszerre a hajón voltunk, de az amerikai családnak nyomaveszett, s többé nem is szerepelt. Mi más volt tehát ez mint keret-mese? Útközben kapunk tengeri halászatot. Érdekes volt ez is, de a tárggyal nem volt összefüggésben. Hát akkor minek kellett ezzel a vetítés fele idejét kitölteni? Azért, mert érdekes volt, s mert ezzel élménnyé tette a film „ezt" a tengeri utat és a filmet is. Maga a tulajdonképpeni tárgy — érthető okoknál fogva — rajz-mozgókép volt, amely a hajóemelését duzzasztók segítségével mutatta be. De már azt nem láttuk, hogy történik a hajók süllyesztése az ellenkező oldalon a tengerszínéig. Kifutotta az időből. De nem sokat vesztett vele a növendék, mert a láttottak alapján azt már könnyen elképzelhette. A mese itt tehát fontos, sőt szükséges volt. Hát amit lehet Péternél, miért nem lehet Pálnál is megcsinálni? Való igaz, hogy a film nem pótolhatja a tanárt, sem a tananyagot, hanem a kettőt kiegészíti, egybekapcsolja; de nem ékelődhetik közibük falként.

Nem óhajtok vitába szállni a filmraktár decentralizására vonatkozólag, mert cikkemben elég világosan megmondtam, hogy az nem lehetetlenség. Komoly akadálya nincsen, ha... pénz van. Itt csak annyit akarok még megjegyezni, hogy a tankerületi kir. főigazgatóságok mindezt igen szépen eladminisztrálhatnák, mint teszik ennél sokkal nehezebb dolgokkal is. Vagy ha erre nem volna módjuk, ott vannak a népművelési kirendeltségek, amelyek tudtommal ma is nem csak filmet adnak ki, hanem vetítőgépeket is a népművelési előadások alkalmával.

Ezzel válaszom végére értem. Mielőtt azonban végleg pontot tennék válaszom végére, csak azt akarom megismételni, amit eredeti cikkemben is hangsúlyoztam; hogy korántsem célom kisebbíteni azt a nagy munkát, amelyet az Oktatófilm Kirendeltség végez, hanem az, hogy felhívjam a figyelmet olyan, az életből, gyakorlati tanításból vett tapasztalatokra, amelyeket ott fent az íróasztal mellett *talán* nem vesznek észre. Tehát nem bírálni akarok, csak segíteni, a nagy munkában önzetlenül, jószándékból. Mert mi tanárok azt szeretnők, hogy a filmmel való oktatásnak minél nagyobb eredménye és nevelő hatása legyen.

A magam részéről ezzel a vitát véglegesen lezártam.

Dr. Bohdaneczky Imre.

IRODALOM.

Prohászka Lajos: Az oktatás elmélete. Pedagógiai szakkönyvek 2) a köt. Budapest, 1937. 244. lap. A vall. és közokt. minisztérium támogatásával kiadja az Orsz. Középisk. Tanáregyesület. Ára 7 P.

Kitűnő fiatal tudósunk ezúttal leereszkedni igyekezett a kiváltságos pedagógiai *âmes d'élite*-eknek fenntartott pedagógiai olymposból a pedagógiai közösség, a „köznevelők" szélesebb síkjára, ami nagyjában sikerült, a nélkül, hogy munkájának — amelyet szerényen *kísérlet*nek minősít — szigorúan tudományos jellegén csorbát ejtett volna. Szerzőnk alaposan ismeri a tárgyának közébe vágó egész német irodalmat, amelyet valósággal átvilágít, áthat, hogy önálló feldolgozásban tárja az olvasó elé. Tudásának gazdag tárházából valósággal ontja az ismereteket, ami helyenként őt is elragadja, pl. amikor a *daimonikus* értelmezési árnyalatainak két lapot (93-94) szentel.

Érzésünk szerint mulasztást követnénk el, ha beérnők e munka tartalmának hagyományos elismerő szólamokkal tarkított, körített ismertetésével, mert azt tartjuk, hogy a szerzőnek és munkájának kijáró megbecsülés kötelez, sőt feljogosít néhány igénytelen, szubjektív megjegyzésre. Bizonyos szubjektivitás kísér és kísért ugyanis végzetszerűen minden kritikát, tehát az alábbit is, amely főleg két tengely körül forog: a *gyakorlat-elmélet* és *filozófus-pedagógus* problémáiban rejlő antinómiákban, illetőleg a velük szemben tanusított ellentétes álláspontban gyökeredzik. Vizsgáljuk meg ezeket külön-külön, lehetőleg a szerző nyilatkozataira való utalás alapján.

1. Szerintünk kezdetben volt a cselekvés, a tett *(gyakorlat)*, csak utána következett a gondolat, ige *(elmélet)*, amely amabból sarjadzott és viszont reá visszahatott. Azóta ez a két tevékenység immanens természeténél fogva mintegy zárt körben folytonosan hat egymásra. Amikor a létért való küzdelemben az ősember először emelte fel karját, hogy állat, ember ellen védekezzék és megszeresse eledelét, ösztönösen járt el s merőben gyakorlatot végzett. Csak ennek a kezdetleges mozdulatnak ismétlésével (gyakorlásával) szerzett tapasztalatok után és segítségükkel talált rá annak módjára, hogy az említett mozgásokat mind jobban végezhesse: ekkor a tudat alatt már valami elmélet-féle derengett benne. Gyakorlat és elmélet tehát egymást támogatja: a valóságban, az életben elválaszthatatlanul egybeforr. A gyakorlat adottságokhoz van kötve: ő szolgáltatja az anyagot; a puszta elmélet ellenben, kézzelfogható talaj híján, a gondolkodás légkörében mozog. Az élet nem elmélet és az elmélet nem élet, Mefisztó szavai szerint: Pajtás, mind szürke elméletünk. S az élet aranyfája zöld. „Az oktatás elmélete" írójának tehát jártasnak kell lennie a gyakorlatban ép úgy mint „Az oktatás gyakorlata" szerzőjének az elméletben. Mindkét munkának értéke azon fordul meg, mennyire sikerül a másik tényező számára újabb pozitív indítékokat szolgáltatni. Ebből az elgondolásból vizsgálva könyvünket, nem kaptunk egészen kielégítő választ (l. a szerző fejtegetéseit a 100. és 208. lapon). A gyakorlati szempontnak háttérbe szorulása egyébként kiütközik még könyvünk egyes részeinek aránytalan terjedelmében: a filozófiai fejtegetéseknek túltengésére vall pl. az a körülmény, hogy míg az alapfogalmaknak finom elmélettel végzett elemzése 81 lapot vesz igénybe (24—104), addig az oktatás intézményes szervezésére csak 19 lap jut (200—218).

2. Számunkra e munkának legérdekesebb, legtanulságosabb részletei azok, amelyek a filozófia és pedagógia, értsd a filozófus és pedagógus egykettősségének

jellemzésére, viszonyára, megnyilatkozására vonatkoznak: régóta vitatott probléma, amelynek megoldásához, bármennyire törekszünk is tárgyilagosságra, mindig bizonyos szubjektivitás tapad. „A pedagógus, olvassuk, ellentétben a filozófussal, az életvalósággal áll szemben, amely mindig új és változó (95). Ott, ahol a pedagógus a maga lélekformáló tevékenységét valamilyen egészben akarja látni, szükségképen fel kell vennie a filozófus életformáját (97, 98). Szóval: „De ah! én bennem két lélek tanyáz", mondja Faust, és e két lélek keverése, helyesebben vegyítése, adagolása körül tér el a szerzőnek és e sorok írójának felfogása, ami már fent a gyakorlat-elmélet problémájának tárgyalása során kitűnt. A különbség az, hogy benne a tárgyszerető filozófiai magatartás, a *Daimon*, bennem pedig a pedagógiai alakításvágy, az *Eros* dominál.[1]

3. A régi és az új iskola dolgában szerzőnk tárgyilagos álláspontot foglal el: sikerrel cáfolja a régi iskolával szemben hangoztatott vádakat és meggyőzően mutatja ki az újítók követelésében rejlő túlzásokat. „Ez a reformpedagógia, írja, legelsősorban negatív jellegű, mert mindent, amit a pedagógiai gondolkodás és tapasztalat századok során át kiépített, egyszerűen megtagadott és lerombolni igyekezett, mint téveset és hasznavehetetlent (7). Ennek a reformpedagógiának kedvezőtlen hatása nálunk is elmaradhatatlan volt (17., l. még 22., 132. l.).

Mint a középiskolának s főleg az egységes középiskolának kiérdemesült harcosa közelről érdekelt a szerzőnek eziránvú állásfoglalása, „Itt is felsorakoztathatók, úgymond, az érvek és ellenérvek mind az egységes, mind a differenciált középiskola mellett . . . Legújabb középiskolai törvényünk is ezt (t. i. az egységes középiskolát) igyekszik megvalósítani (297)". Ez az „igyekszik" sokat mond. Mi azon az emlékezetes szaktanácskozáson, amelyen a reáliskolát és a reálgimnáziumot kivégezték, a miniszter úr színe előtt fejtettük ki leplezetlenül ellenzéki álláspontunkat, amely szerint ezt a reformot nem tartjuk szerencsésnek, mert geopolitikai, közgazdasági és társadalmi szempontból nem felel meg annak, amire *nekünk ma* szükségünk van. Ebben a felfogásunkban az évről-évre súlyosabban jelentkező nehézségek csak megerősítenek.[2]

4. Még néhány igénytelen megjegyzés. Szerzőnk szerint az oktatásnak viszonyát a művelődésnek, illetőleg nevelésnek egyéb formáihoz a 41. lapon szemléltetett szkémával *lehetne* ábrázolni. Ebben a *nevelés* foglalja el a legfelsőbb helyet, alatta szerepel a *művelődés*, amely ismét két részre tagozódik: közvetlen és közvetett *oktatásra*. Érzésünk szerint helyesebb szkémát nyernénk, ha a felső helyet a művelődésnek (kultúrának, emberképzésnek) juttatnók, alája pedig egymás mellé helyeznők a nevelést és oktatást. E mellett látszik egyébként érvelni maga a szerző is a 26. és 27. lapon.

Szerintünk baj van az *alaki* képzés hagyományos, de megtévesztő elnevezés körül is: szerzőnk szintén felpanaszolja „az alaki képzés egyoldalú értelmezését" (118) és alkalom adtán „formalizmust, formális *képző* hatást, lelkihatást" emleget;

---

[1] Ezt a két sűrűn ismétlődő alapvető tevékenységet Schiller a *„Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen"* c. értekezésében meglepő egyszerűséggel *Stofftrieb* és *Formtrieb* elnevezéssel illeti: az előbbi ösztön a múlandó létnek, érzékeltethető területére vonatkozik, az utóbbi az eszmék alkotta magasabb világra, az örök létre (*das ewige Sein*).

[2] Kornis szerint (l. Eszmények I. 441. l.): Egy iskolarendszer csak akkor egészséges, a pszichológia és kultúrpolitika szempontjából csak akkor igazolható, ha minél többfajta tehetségnek ad alkalmat arra, hogy sajátos hajlamait kibontakoztathassa.

az 51—2. lapon szintén az alaki képzés lelki hatásáról, a szellemi erők *alakításáról* esik szó. Mindezek alapján felvetjük azt a kérdést, vajjon nem lehetne-, kellene-e végre az *alaki* képzés elnevezést a valóságnak megfelelőbb *alakító* képzéssel helyettesíteni, a formálist a *formálóval?*

5. Végül elismeréssel kell megemlékeznünk a szerzőnek ama pedagógiai hitvallásáról, amely az iskola hivatásában döntő tényezőként a *tanár* személyének juttatja a központi helyzetet. Ám ugyanakkor eszményi követelményeket támaszt vele szemben: „Irónia a sekélyességgel szemben és segítése a keresőnek, ahogy Sokrates tette; a feladat felemelő voltából eredő büszkeség és benső lelki alázat a fejlődés szentsége előtt, ahogy Fichte vallotta: valóban ez kell hogy legyen, minden tanárnak, akiben tárgyszeretet és alakításvágy együtt él, legfőbb és örök elve (102)." Végül pegig: „Ha nincs meg a tanárban az igazi alakításvágy, a pedagógiai Eros, amely erre a megértésre és példaadó életre képessé teszi, hiábavaló minden tanterv, módszer és szervezet (432—33)"; és tesszük hozzá a következetesség kedvéért: hiábavaló „Az oktatás elmélete" is . . .

Szerzőnk ezzel a keserű igazsággal vesz búcsút az olvasótól. Kár, mert félő, hogy pszichikai hatásuk akaratunk ellenére megrendíti fiatal pályatársainknak hivatásukba vetett nélkülözhetetlen hitét. Az öreg pedagógus a fiatal tudósnak a lemondással határos pesszimizmusával a költőnek a küzdelemre és állhatatos bizakodásra utaló buzdításából merített optimizmusát állítja szembe, amelyet a Faust angyali kara e szavakkal hirdet: Ki éltét buzgva küzdi át, Az Ég azt el nem hagyja.

Prohászka könyve mély hatással volt ránk: erős dialektikájával, gondolkodásra késztető és gondolatokat ebresztő fejtegetéseivel, alakító képző erejével és tárgyi ismereteinek tömegével valóságos kultúrélménnyé fokozódik, amely a lelkiismeretes tanulmányozót az Isten kegyelméből való tanítómester két legszebb, de legritkább erényével fogja megajándékozni: hivatásbeli ráeszméléssel és nemes belső alázatossággal.

Kemény Ferenc.

„Bevezetés a neveléslélektanba". Írta *dr. Várkonyi Hildebrand.* Kiadja az Orsz. Középiskolai Tanáregyesület (Pedagógiai szakkönyvek, 2/b. kötet). Budapest, 1937. — **„Az alaki képzés és átvitel kérdése".** Irta *Várkonyi Hildebrand.* A Kath. Középiskolai Tanáregyesület Pedagógiai Könyvtárának VIII. kötete. Budapest 1938.

A középiskolai tanáregyesületek népszerű könyvsorozatait színvonaluk emelése és kitűzött céljaik megközelítése szempontjából is nagy mértékben gazdagította Várkonyi professzor fenti két könyve. A magyar szakirodalomban mind a kettő egyedülálló és úttörő. Hiánytalanul oldják meg azt a feladatukat, hogy öntudatosabbá tegyék, fejlesszék, gazdagítsák és sikeressé tegyék a magyar középiskolai tanár nevelői gondolkodását és tevékenységét, amint a kiváló szerző maga mondja neveléslélektana előszavában. Hozzátehetjük, hogy könyvei ezen a feladatkörön túl bőséges utalásokat tárnak az elé az olvasó elé, akit akár a neveléslélektannak, akár a tanításlélektannak mélyebb rétegekbe lenyúló, sajátos problémái érdekelnének. A mindennapi nevelő-tanító munka legáltalánosabb alapelveire nézve éppúgy találunk bennük gazdag útmutatásokat, mint sok aprólékos és mégis fontos mozzanatára vonatkozólag.

A *„Bevezetés a neveléslélektanba"* három részből áll. Az elsőben a neveléslélektannak, mint tudománynak jogosultságát, feladatait, tárgykörét és módszereit ismerteti ellenmondás nélkül, biztos kézzel vezetett rendszerességgel. Világos ok-

fejtéssel igazolja, hogy sem az általános és speciális lélektan, sem az általános neveléstudomány nem oldhatja meg hiánytalanul azokat a problémákat, amelyek a neveléslélektan sajátos körébe esnek: a pedagógiai aktusok és helyzetek lélektani elemzését és törvényeinek megállapítását. Hogy a neveléslélektannak, mint alkalmazott lélektannak önállóságáról és szükségességéről vallott ez az álláspontja milyen korszerű és hogy elméleti bevezetésének magasrendű értékeire rámutassunk, utalunk a német neveléslélektani irodalom egyik elkelő képviselőjének, Oswald Krohnak legújabb tanulmányára (Zeitschrift für Paedagogische Psychologie und Jugendkunde. Leipzig, 1938. Jan.—Febr. pp. 4.—13. „Zur Frage der Anwendung in der Psychologie"). — Ebben Kroh ugyanazokra a megállapodásokra jut, mint Várkonyi: valamely lélektani megismerés alkalmazása újra tanulmány tárgyává teendő, tehát új probléma, s így mint új tudománynak új módszerével oldható meg. „Der wissenschaftlich geschulte Psycholog versagt nich selten als Erzieher, als Industrieberater oder als Menschenbeurteiler" — mondja Kroh. „Es wird für die Stellung der Psychologie in der Erziehungslehre und für eine erfolgreiche psychologische Ausbildung aller Paedagogen von grösster Bedeutung sein, wenn die konkreten Situationen des Erziehungslebens... mehr als bisher für die psychologische Ausrüstung derer ausgenutzt werden...".

Várkonyi neveléslélektanának második részében a nevelőélet ilyen konkrét helyzeteit tárja elénk a neveléslélektan megvilágításában. Ez könyvének legfőbb érdeme: régóta érzett hiányt pótolt vele. Fel kellett hívni végre és rá kellett terelni középiskolai tanáraink figyelmét a nevelő- és oktatómunka mélyebb lélektani tényezőire. A személyiséglélektan elvi álláspontján állva élvezetes előadásban foglalkozik a nevelőhatások lélektanával: a nevelőhatás fogalmával, a nevelhetőség kérdésével (utóbbit, mint „átvitel" problémát részletesen második könyvében tárgyalja), a nevelőhatások alapfeltételeivel és általános törvényszerűségeivel, végre csoportosításaikkal.

Bő részletességgel tekint végig a legfontosabbiknak, a közvetlen aktív nevelőhatásnak, a tanításnak lelki vonatkozásain. Ebben a fejezetben az iskolai munka valamennyi fázisára nézve kimerítő tájékoztatást ad. Különösen az érdeklődés és a figyelem, valamint az emlékezés sok új szempontot feltáró elemzésére hívjuk fel a figyelmet. Igen értékes a tanuló értelmességéről (intelligenciájáról) írt rész, amelyben a neveléslélektan didaktikai részletfeladatait ismerteti pedáns gondossággal, bevilágítva a kérdés legmélyebb rétegeibe is.

A közvetett nevelőhatások lélektanának összefoglaló, tömör tárgyalása úttörő a magyar szakirodalomban. A feladatkitűzés és — megoldás lélektani megalapozásával sok olyan útmutatást ad, amelynek a középiskolai nevelőmunka számos helyzetében láthatjuk hasznát. A parancs és tilalom, a jutalmazás és büntetés, a pedagógiai szeretet, a tekintély, a szuggesztió sok tekintetben vitás kérdéseiben kapunk megnyugtató támpontot. A gyakorlás elemzéséből igen értékes megfontolásokhoz jut. Ezek közül ki kell emelnünk a gazdaságos tanulás problémájának és a szellemi munka egészségtanának neveléslélektani vonatkozásoktól irányított és új szempontokban gazdag tárgyalását.

Az utolsó rész tárgya a nevelő és a növendék lélektanának problematikája. A nevelőlélek alapsajátosságainak ismerete minden eredményes nevelőmunkának előfeltétele. A nevelői gondolkodás mivoltának elemzése, valamint a növendéki lelkület sajátosságainak analízise az általános neveléstudomány megalapozásának sajátos problémaköre ugyan, mégis helyénvalónak tartjuk, hogy szerzőnk könyvének két utolsó fejezetében tömören foglalja össze az ezekre vonatkozó vizsgálódások eredményeit.

Sőt szívesen láttuk volna ennek a kérdésnek a neveléslélektan szempontjai szerinti bővebb és tüzetesebb fejtegetését.

Ez a kötet előkelő helyet foglal el azok között a magyar nevelésügyi művek között, melyekkel a szegedi egyetem pedagógiai intézetének professzorai ajándékozták meg szakirodalmunkat. Imre Sándor Neveléstana és A neveléstudomány magyar feladatai című kötete Várkonyi Neveléslélektanával olyan együttest alkot, mely a középiskolák munkájában hosszú időn át marad minden törekvő tanár nélkülözhetetlen vademecuma.

Szerzőnk Neveléslélektanát szerencsésen egészíti ki másik kötete: „*Az alaki képzés és átvitel kérdése*". Lényegében véve a neveléslélektan egyik központi problémájának, a nevelhetőség egyetemes kérdésének speciális alakja ez. Szerző több helyen mutat rá neveléslélektanában az átvitel problematikájára (31., 62—66., 116. old. stb.). Az átvitel (transfer of training) kérdése pedig az alaki képzés egész elméletének középpontjában áll. Az amerikai lélektani irodalom és tudományos kutatás a formális képzés neveléstudományi kérdéséből az átvitel problematikáját termelte ki. Várkonyi igen jelentős szolgálatot tett ennek a kis kötetnek megírásával már csak azért is, mert a nálunk sokat vitatott formális képzés (didaktikai formalizmus) még ma is élénken aktuális tárgykörére terelte a szakkörök figyelmét.

Az alaki képzésnek a neveléslélektan szempontjaitól irányított meghatározása és az átvitel jelenségének taglalása után a vizsgálati módszerek fajait ismerteti a neveléslélektan különféle területei szerinti csoportosításban. (Érzékletek, szemléletek, akaratos mozgások, emlékezés, figyelem, értelmi és erkölcsi nevelés.) A középiskolát főként az értelmi tevékenységgel kapcsolatos átviteli kérdések érdeklik. Szerzőnk figyelmeztet arra, hogy az átvitel kisérleti vizsgálatainak értékelésekor sohasem szabad elfelejtenünk, hogy az egyes tantárgyak alaki képző vagy nevelő értéke nemcsak belső értéküktől, hanem, talán még fokozottabb mértékben a tanítás módszerétől függ. Ennek figyelembevételével részletesen foglalkozik a legfőbb iskolai tantárgyak transzferértékével, azt a sorrendet tartva szem előtt, melyet Thorndike állapított meg az egyes tantárgyak viszonylagos alaki képző ereje szerint. Nagy érdeklődéssel olvastuk a transferhatás elemzését az erkölcsi nevelés terén. Különösen a munkáltató oktatással kapcsolatos kisérleti vizsgálódásokról szóló részletek figyelemreméltók.

Szinte teljes elméletét nyujtja az átvitel értelmezésének, amikor azt a végső alapot keresi, amely általános lélektani értelemben vett megoldáshoz vezet. Az átvitelt magyarázó elméletek között főként a képességek lélektanának mélyen szántó taglalása ragadta meg figyelmünket.

Könyve végén a tanítóra nézve fontos következtetéseket találjuk összegyüjtve. Ahhoz, hogy nevelőmunkájában a lehetségesnek bizonyult és nélkülözhetetlen alaki képzés értékét fokozhassa, több követelményt kell kielégítenie: az egyes szaktárgyak sajátos gondolkodását ismernie, módszerét öntudatosítania, korához és a növendék típusához stb. egyénítenie kell. Az átvitel általános függvénye a tanuló intelligenciájának s így az alaki képzés legfőbb törekvése az intelligencia legalapvetőbb tevékenységének, a viszonylátásnak előmozdítása kell, hogy legyen. Ez pedig a lényeglátás, a mélységismeret, az analizis és szintézis képességeinek fejlesztésével egyértelmű.

Ezek a nagyon érdekes fejtegetések megbecsülhetetlen szolgálatot tehetnének a középiskolai tantervek szerkesztésében, ha kellő figyelemben részesülhetnének. Talán ebben a vonatkozásban is várható valami hatása a könyvnek. De ha tanító

vagy tanár gondosan áttanulmányozza lapjait, meg vagyunk győződve, hogy sok tekintetben revideálja módszerét és sok hasznos szempontot merít belőlük a jövőben adódó nevelői helyzetek megoldására. Ezért tartjuk Várkonyinak ezt a tanulmányát a gyakorlati oktatómunka szempontjából is nagyhorderejűnek.

Pénzes Zoltán.

Szakiskolai kérdések a szegedi tankerület szakiskolai igazgatóinak értekezletén. Közzéteszi *dr. Kisparti János* tankerületi királyi főigazgató. Szeged. 1938. A Szegedi Tankerület közleményei. 4. sz.

A tankerületi királyi főigazgató által kitűzött és a szakiskolák igazgatóinak f. évi április 2.-i értekezletén tárgyalt tételek a következők: 1. Nevelői szempontok érvényesítése a szakoktás kereteiben. 2. Az általános műveltség és a szakképzés viszonya a szakiskolákban. 3. A szakiskolák és a társadalom. A két külön dolgozat címe pedig: 1. Az iparos tanonciskola helyzete és jövője. 2. A mezőgazdasági népoktatás jelentősége. Az első három kérdést tárgyaló dolgozatokat egyenkint két-két előadó ismertette.

Az *első tétel* első előadója (Schill János) azokról a nehézségekről szól, amelyek a szakiskolák nevelői munkáját csaknem lehetetlenné teszik; másodszor felsorolja azokat a nevelési főelveket, amelyeket a gyakorlati irányú iskoláknak követniök kell, hogy eredményes munkát végezhessenek. — A silány tanulóanyag olyan néprétegből kerül ki, ahol családi nevelés alig van, a növendékek iskolai előkészültsége a lehető legvegyesebb. Nehézségek vannak az iskolák szervezete miatt is, a beíratások ugyanis az egész tanév folyamán szakadatlanul tartanak s az iskolai bizonyítványoknak előhaladás szempontjából semmi értékük sincs. — A nevelés irányelveit a következőkben sorolja fel. A testi nevelést a műhelyi és gazdasági gyakorlati munka részben pótolja, de azért a levente- és cserkész szervezetek munkáját elő kell mozdítani és az egészség védelmére és ápolására a tanítás keretében ki kell terni. Óhajtandó az iskolaorvosi intézménynek megvalósítása. A szellemi nevelésről szólva, azt fejtegeti, hogy hogyan kell az iparosból, kereskedőből, gazdából keresztény lelkületű, erkölcsös, hazafias, józanul gondolkozó, helyesen következtető és ítélő, mindenkor mindenért helytálló embert nevelni. A jellemnevelésben, az önfegyelem kialakítására kell igen nagy gondot fordítani. Az egyes szaktárgyak nevelő hatására példa a könyvvitel, amely a növendékeket rendre, gondosságra, pontosságra, takarékosságra, becsületességre neveli, azután a rajz, amely ízlésre, megfigyelőképességre stb. tanít. — A szakiskolai nevelésnek igen fontos része a szociális nevelés. I e kell szállani a növendékek lelki világához, fel kell azokat keresni munkahelyeiken és tanáccsal ellátni, fel kell venni az érintkezést azok gazdáival is s értekezletet kell velük tartani. Az előadó ezután igen szép képet rajzol a munkaoktatásról, amely a mezőgazdasági népiskolában a legideálisabban fellelhető, s végül megemlékezik arról, hogy az iparos- és kereskedőtanonc iskolákban a mezőgazdasági iskolákhoz hasonlóan főhivatású tanerőket kell alkalmazni és megemlíti a szaktanárok képzésének hiányait is.

A második előadó (Balás Béla) a középfokú szakirányú iskolák tanári testületeinek dolgozatairól számolt be. Értekezése bevezetésében párhuzamba állítja egymással tanítás- és nevelés szempontjából a középiskolák és a középfokú szakiskolák munkáját. Azután szakszerűen fejtegeti a valláserkölcsi, az értelmi, érzelmi, akarati, esztétikai nevelést olyanformán, mint az alsófokú iskolák dolgozatainak előadója. Egyik értekezés (Békéscsaba fker.) némileg eltér a többiektől abban, — állapítja meg

— hogy a rábízott ifjúságot a mai életformákhoz akarja gondolkodásban közelebb hozni, újszerű középosztály kitermelését szorgalmazza, amely kész megragadni az új honfoglalást jelentő gazdasági fegyvereket. A dolgozatok az ideális kereskedő alakját rajzolják meg, majd sorra veszik a tantárgyakat s rámutatnak az azokkal kapcsolatosan fejleszthető erényekre.

A beszámolók utáni értékes eszmecserét az elnöklő főigazgató összegezte. Megállapítja, hogy a szakiskolákban a jellemnevelésre nagy gondot fordítanak. A hozzászólások igazolják, hogy a hivatásérzet kifejlesztését tartják az összes iskolák főfeladatuknak. Örömmel vette, hogy felhívták figyelmét a nevelés akadályaira s igéri, hogy azok elhárításán szívvel-lélekkel dolgozni fog. A főhivatású tanítókról mondottakat aláírja s azt is, hogy a tanárképzésre az eddiginél nagyobb gondot kell fordítani. A képesítéshez kötés fontosságát, a tanulók szelektálását nagyfontosságúnak tartja s megfontolandónak véli a külön gazdasági tanfolyamokról mondottakat is. Amit azután a tanítás idejének a téli hónapokra való helyezéséről mondottak, azt ő már tankerületében 15 továbbképző népiskolában kísérletképpen megvalósította s a jelentések beérkezése után fog véleményt alkotni az eddigi rendszer esetleges megváltoztatásáról.

2. Az első előadó (Dr. Nagy Miklós) beszámolójában hangsúlyozza, hogy a szakiskolák problémái a szerint alakulnak, hogy az iskolák a jövendőbeli földműveseket, iparosokat vagy a jövendő kereskedőit nevelik-e. Lényeges kelléke az ezen iskolákban folyó munkának az, hogy a tanulók — a szakműveltség elsajátítása érdekében — rendelkezzenek az általános műveltségnek, ha nem is nagy, de alaposan átvett részével. Hangsúlyozzák a dolgozatok, hogy a nemzeti irányú nevelésnek a mostaninál még fokozottabb méretűnek kell lennie. Az eredményes tanítás elengedhetetlen feltétele továbbá a szervezeti szabályok mielőbbi módosítása, mert az iskolai bizonyítvány értéktelen volta, az évközi beíratások és kimaradások, a kereskedőknél a képesítéshez nem kötöttség olyan hátrányok, amelyeknek kiküszöbölése nélkül eredményes munkát végezni nem lehet. Amíg a földműves társadalmat oktató önálló gazdasági népiskolák tárgyfelosztása általában kielégítőnek mondható, addig a tanonciskolák heti 9 órás tanításideje kevés és felosztása sem a legmegfelelőbb. Végül a dolgozatok a következő kívánságokat terjesztik elő: Szűnjék meg az iskolai bizonyítvány értéktelen volta, úgyszintén az évközi beíratások káros hatása. A tanítási időt emeljék fel heti 10 órára. A tanonctartásra akár nemzeti, akár szakmai szempontból alkalmatlan főnökök, mesterek rekesztessenek ki a tanonctartás jogából úgyszintén történjen gondolkodás a főnökök és az iskola együttműködéséről. Gondoskodjanak továbbképző tanfolyamokról. Köttessék a kereskedői hivatás gyakorlása megfelelői szakképzettséghez és végül szerveztessenek főhivatású tanszékek az iparostanonc iskolában tanító tanárok számára.

A második előadó (Pancratz József) értekezésében bizonyos alapigazságokból kiindulva világítja meg az általános műveltség és a szakműveltség egymáshoz való viszonyát. Ezek az alapigazságok a következők: 1. Az ember élete nem teljesedik be önmagában, hanem csak mint a közösség tagja szerepel, az az társas lény. 2. Mindazt, amire az embernek szüksége van, az úgynevezett kultúrjavakat, ez a közösség termeli ki. 3. A népközösség kultúrjavainak birtoklása teszi lehetővé az egyén életének kifejlődését, vagyis az egyén ezeket veleszületett képességeitől támogatva a közösségtől átveszi és olyan mértékben válik a közösségnek tagjává, amily mértékben a közösség javait el tudja sajátítani: 4. Az egyes élettények értelme abban van, hogy a népközösségben részletfeladatot teljesít s mint annak egyik szerve

az egész törvényeinek van alárendelve. 5. Az egyén ezt a szolgálatot valamely hivatás formájában teljesíti s a hivatásra való ránevelés a szakműveltség feladata. Így a szakműveltség feltételezi az általános műveltséget, „a résznek előfeltétele az egész". Azok a kultúrjavak, amelyek a népközösséget megteremtik, a közös világnézetet felépítik, első sorban a nép nyelve, a vallás és az erkölcs, a szokás és a jog, a költészet és a művészet, tudomány, gazdaság stb. Ezek az általános művelő javak szerepelnek a szakiskolák tanterveiben is. Csak ezeknek a kultúrjavaknak elsajátítása révén éri el a leendő kereskedő, iparos és gazdálkodó a népközösségbe való bejutását. De a szakiskolák ezeket a javakat az iskolafaj természete szerint módosítják. A hit- és erkölcstan tanításánál az előadó felveti azt a kérdést: nem lehetne-e a különböző felekezeteket arra kérni, hogy tanterveikkel az iskolafajhoz alkalmazkodva feleletet adjanak a következő kérdésre: „Milyen befolyást gyakorol egy vallás népei gazdasági életére?" vagy: „Mennyiben befolyásolja a gazdasági élet a vallásos életet?" — A magyarnál súlyt kell helyeznie a szakiskolának, a közgazdasági, ipari és mezőgazdasági írók munkásságára is. A történelemben és a földrajztan a közgazdasági, kereskedelemközlekedési, ipari és mezőgazdasági tényezőkön van a hangsúly. A kémia a felsőkereskedelmi iskolában az áruismeretet, a felső ipariskolában az anyagismeretet, a felső mezőgazdasági iskolában az agrokémiát közvetíti. A továbbiakban hangsúlyozza az előadó, hogy a szakiskolát minél gyakorlatiasabbá kell tenni, mert ebből a tanuló egyenesen a gyakorlati életbe megy át. Végső megállapítása az, hogy az általános műveltség és szakműveltség szervesen egymásba fűződnek s egymástól el nem választhatók.

Az értekezések elhangzása után hozzászólások következtek, amelyeket az elnöklő királyi főigazgató összegezése követett a felvetődött, megfontolásra érdemes javaslatok kapcsán. Úgy látja, általános az a nézet, hogy a szakismereteknek az általános műveltségre kell támaszkodniok és az általános műveltséget az alsó fokon tágítani kell. Mindnyájan megemlítik a tanárképzés revízióját s azt, hogy a tanárok számára tanfolyamok tartandók. A formális képző erő, ami a szaktárgyakban van, szintén hozzájárul az általános műveltség kialakításához, nem csak a közismereti tárgyak. Ugyanígy nyilatkozik a módszerről, amellyel szintén lehet nevelni, csak nem szabad túlzásba vinni. Némelyek a nemzeti tárgyak hiányát emlegették, mások a gyakorlati tárgyakat keveselték, ezeknek azt mondja, hogy a legjobb megoldás a közismereti tárgyaknak a szakismereti tárgyak szolgálatába való állítása. Szó esett azután a túlterhelésről. Itt van a helyén a megfelelő módszer emlegetése, azzal lehet ugyanis elkerülni a túlterhelést. Aki nem beosztással tanít, az túlterheli a növendékeket s mégsem jut ideje az anyag elvégzésére. Megemlíti, hogy a tanonciskolákba való félévenkinti beíratkozásra vonatkozó rendelkezés útban van és arra vonatkozólag is, hogy ne érjen véget a tankötelezettség bármikor. A tanonciskolai előképzettség kérdése pedig megvitatás alatt áll.

3. Az első előadó (Antal Dénes) csak az iparostanonc oktatás szempontjából tárgyalja a kérdést. A többi szakirányú iskolák között az iparostanonc iskolák a legrosszabb helyzetben vannak abból a szempontból, hogy a törvény rájuk csak kötelességeket ró a nélkül, hogy jogokat is biztosítana. Amíg a tanonc azt mondhatja „Minek tanuljak, úgyis felszabadulok", addig a tanító minden igyekezete hiábavaló. Az új ipartörvényben benne van ugyan, hogy a tanonc felszabadítását sikeres vizsgálathoz köthetik, de az idevonatkozó rendelet még nem jött ki. A tanonciskolák a legtöbb helyen az elemi iskolák épületeiben nyernek elhelyezést s a 14—24 éves ifjak kis gyerekek számára készült padokban szoronganak. Nélkülözi a tanonciskola a

legelemibb felszerelési tárgyakat is. Nincs rendezve a tanoncoktató személyzet problémája sem. Olyan tanítók tanítanak több iparágra készülő tanoncot, akik csak annyit tudnak az iparostanonc iskoláról, hogy ilyen iskola is van. A szakirányú iparostanonc iskoláknál vannak ugyan képesített tanerők is, de ezek átmenő állomásnak tekintik ezt az iskolát s iparkodnak tőle mielőbb megválni. Ezek után áttér az előadó a dolgozatok ismertetésére, melyekből megállapítja, hogy a tanonciskola a polgári és a középiskola selejtes anyagát kapja. Beszélnek a tanoncok elhanyagoltságáról, elkedvetlenedéséről s megállapítják, hogy a tanítónak keresnie kell az érintkezést a mesterekkel s meg kell értetni velük, hogy az iskola érettük van. Javasolják a tehetségvizsgálat bevezetését, a műhelyi munkát, ezt azonban az előadó nem tartja a tanonciskola feladatának.

A második előadó (Jung Péter) a kitűzött tételt két szempontból tárgyalja: I. Mit vár a szakiskola a társadalomtól? II. Mit kíván a társadalom a szakiskolától? A szakiskola elvárja a társadalomtól, 1.) hogy az megismerje és értékelje munkáját. A szakiskolákat tulajdonképpen még a többi középiskoláknak tanárai és tanulói sem ismerik. 2.) Elvárja a szakiskola a társadalomtól, hogy gyakorlatias érzékkel bíró és jóképességű fiait küldje falai közé és ne azokat, akik a gimnáziumokban nem felelnek meg. 3.) A magyar társadalom támogassa anyagilag és erkölcsileg a szakiskolát. Szükség van gazdagon felszerelt szertárakra, szemléltető eszközökre, amelyekkel a magyar társadalom van hivatva az iskolákat felszerelni. 4.) Támogassa a szakiskolákat az állam is, nemcsak azzal, hogy a gyakorlati pályáktól irtozó helytelen felfogás ellen küzd, hanem ösztöndíjakkal és külföldi tanulmányi kiküldetésekkel is. 5.) Elvárja a szakiskola, hogy a gazdasági életben már elhelyezkedett és befolyással rendelkező volt tanulók vegyék pártfogásukba a most végzett fiatalokat. 6.) Biztosítson a társadalom a szakiskolát végzetteknek megfelelő társadalmi elhelyezkedést és tekintélyt. A kellő különbözeti vagy felvételi vizsga alapján a jeles és jó ipari érettségivel rendelkező tanulók előtt nyissák meg a műegyetem kapuit. II. Mit kíván a társadalom a szakiskoláktól? 1.) Kívánja a vallás-erkölcsi nevelést, amely nélkül sem a mezőgazdaságban, sem az iparban vagy kereskedelemben maradandó eredményeket elérni nem lehet. 2.) A szakiskola neveljen öntudatos, pályájukat szerető szakembereket s ezért mutasson rá a gyakorlati pályán elérhető legnagyobb eredményekre, a csodákat művelő szorgalomra, a mezőgazdaság, ipar vagy kereskedelem világhírre emelkedett, kimagasló egyéniségeire úgy hazai, mint külföldi vonatkozásban. 3.) A szakiskola nevelje tanulóiba az önállósítás iránti vágyat. 4.) Az önképzőkör segítségét is vegye az iskola igénybe, amely mezőgazdasági, kereskedelmi és technikai irányú regényekkel és versekkel ismertesse meg az ifjúságot. 5.) A női szakiskolák neveljenek olyan nőket, akik szaktudásuk mellett a jövőben jó magyar családanyák és férjük keresetét jól beosztani tudó komoly segítőtársak legyenek.

Többen hozzászólottak a tárgyalt kérdéshez s a végén az elnöklő királyi főigazgató a mondottakat a következőkben összegezte: Közös a felfogás abban, hogy a társadalom elismerését az iskolának kell kiküzdenie és ezt becsületes munkával el is tudja érni. De segíteni is kell a szakiskolákon, végre kell hajtani az ipartörvényt és korszerűbbé kell tenni az iskolák felszerelését. Helyesli annak szorgalmazását, hogy az iskolafajok ismerjék meg egymást, ebből csak előny származhat. Tartsanak a szakiskolák az üzemekkel kapcsolatot. A műhelygyakorlatokat helyesli s megszívlelésre ajánlja a mesterértekezleteket is. Figyelmébe ajánlja ezeknek az iskoláknak is a végzett tanítványokkal való kapcsolat fenntartását.

Ezeken a beszámolókon kívül még két előadás hangzott el az értekezleten a) Az *általános iparostanonc iskola helyzete és jövője (Kelemen Ferenc).* Az iparostanonc iskolai nevelésnek nagy akadályokkal kell megküzdenie; ezek: 1.) Szervezeti nehézség, hogy 300 iparostanonc iskola közül csak 90 rendelkezik önálló épülettel és felszereléssel. E mellett a gyakorlatban nincs megnyugtatólag szabályozva, hogy milyen alapképzettséggel lehet valaki iparostanonc, mert bár törvény állapítja meg a VI. elemi szükségét, a végrehajtási utasítások olyan könnyítéseket is engedélyeznek, amelyek alapján egy vagy két elemivel is lehet bárki iparostanonc. A segédvizsgák letételének lehetőségét nem kötik a tanonciskola valamelyik osztályának sikeres elvégzéséhez. Az iparostanoncok szerződtetésének ideje nem alkalmazkodik az iskolai évhez s így sűrűn megesik, hogy az iskolai év végén is jelentkeznek új tanulók. 2.) Sajnálatos tény, hogy a magyar iparos nevelésnek nincsen társadalmi gyökere. A magyar társadalom érdeklődési körén teljesen kívülesik a tanoncnevelés kérdése, sőt még a kisparos is ellenséges szemmel nézi és törvényparancsolta rossznak tartja az iskolát, amelyet heti 9 órára elvonja a gyermekeket a rájuk nézve fontosabb munkától. 3.) Az általános iparostanonc iskolai nevelésnek három szempontot kell figyelembe venni: a) a vallásos és hazafias érzés ébrentartását, b) a családi nevelés fogyatékosságainak pótlását és c) legalább annyi tárgyi ismeret nyujtását, amennyi az életben való boldoguláshoz szükséges. Iparostanonc iskoláink a tárgyi ismeretek nyujtása tekintetében jobban megfelelnek hivatásuknak, mint a normális nevelés tekintetében, ami természetes is, hiszen, a heti 9 órai foglalkozási időből 7 elsősorban didaktikus célt szolgál. Módot kell tehát találni a nevelői kívánalmak érvényesítésére A tanoncok számára biztosítani kell a vasárnapi munkaszünetet, s így lehetővé kell tenni, hogy résztvehessenek hitfelekezetük istentiszteletein. Azután a vasárnapokra kellene tenni az ifjúság hazafias érzését ápoló ünnepélyeket, valamint az ifjúsági egyesületek tevékenységét, amelyek közül legjobban bevált a cserkészet. A cserkészet célkitűzése teljesen fedi a korszerű magyar nevelés igényeit. 4.) Az iparostanonc iskolák sikeres tevékenységének megvalósulásához két kívánságra tesz a szerző sürgősségi indítványt: a) elsősorban kívánatos az önálló épület vagy legalább épületrész, b) másodsorban kívánatos az úgynevezett főhivatású tanerők kinevezése, mert a sikeres nevelés felelősségének súlya csak arra nehezedett, aki életcéljának tekinti ennek a hivatásnak betöltését.

A mezőgazdasági népoktatás jelentősége című értekezés (Géher Lajos) statisztikai adatok alapján megvilágítja közgazdasági életünk három legfontosabb foglalkozási ágazatának — mezőgazdaságnak-, iparnak és kereskedelemnek — helyzetét. A mezőgazdálkodás nálunk az összlakosság 51·8 %-át tartja el, az ipar és kereskedelem keresői és eltartottjai az ország lakosságának 27·1 %-át teszik, az ország összlakosainak tehát 78·9 %-át érinti a különféle gazdasági iskolák léte és működése. Az egész ország 1776 gazdasági iskolával rendelkezik, ebből a mezőgazdálkodásnak 1365, az iparnak 302 és a kereskedelemnek 109 iskolája van. A legjobb arányt tehát a mezőgazdálkodás éri el, mert a gazdasági iskolák 76·8 %-a az övé. A statisztika adatai szerint hazánkban 1000 kat. holdon felüli birtokos és bérlő csak 745 van, míg az 1—20 holdig terjedő birtokosok és bérlők száma hozzászámítva a 17.879 részes földművest is 476.196. Érthető tehát, hogy a pár holddal bíró kisbirtokosságnak, mint többségnek az érdekeit előmozdítani, intézményeit és iskoláit fejleszteni a közösségnek érdeke. A szegedi tankerületben a mezőgazdasági érdekeket szolgáló iskolák száma az országos átlagnál is rosszabb, pedig az itteni 60·2 %-os megélhetési arányszám szerint itt kellene a legjobbnak lennie. Közérdekű követelmény

tehát, hogy a szegedi tankerületben a mezőgazdálkodást szolgáló iskolák szaporíttassanak. Tekintettel arra, hogy a kisbirtokosnál segítő munkás kézre nagyon nagy szükség van s a földműves szülők gyermekeiket nem nélkülözhetik, olyan iskolára van szükség, amely hetenként 1—2 napra vonja el a gazdálkodástól; az iskolának feltétlen kötelezettnek kell lennie. A nők szerepe a mezőgazdálkodásban igen fontos, így tehát nemcsak a fiúk, de a leányok iskoláztatása is elsőrendű követelmény. A mezőgazdálkodás céljait nálunk kétféle kötelező iskolatípus szolgálja: a gazdasági irányú továbbképző népiskola és a mezőgazdasági népiskola. A pár holdas kis birtokosság és földműves társadalom céljainak az utóbbi iskolatípus a legmegfelelőbb. Ez a tankötelezettségen áll, ingyenes, az iskolázás heti 1—2 napos és főhivatású tanerők vezetése mellett jól felszerelt gyakorlóterület, munkaterem áll a fiúk és háztartási konyha a leányok rendelkezésére. Ilyen mezőgazdasági iskola mintegy 200 volna szervezhető a nagyobb mezőgazdasági helyeken s akkor biztosak lehetnénk a felől, hogy hazánk termőföldjének mintegy 63 %-át birtokoló kisbirtokosság olyan mezőgazdasági műveltséggel és tudással rendelkezne, amely csak javára szolgálna hazánknak.

Gál Ferenc.

Tower Vilmos: A képességvizsgálat a katolikus világnézet szempontjából. Budapest, 1938. 14. l.

Amig a mathematika világában megjelenő „Newton, Einstein, vagy Én" című értekezések a tudományos mathematika nyilvánvaló és levetíthető, szinte látható igazságaiba ütköznek, addig a szellemtudományok területén a hasonló munkák nagyobb veszéllyel járnak. Eme veszélynek köszönheti az alábbi párszoros figyelmet Tower munkája.

Szerző inkább szenvedélytől, mint módszeres meggondolástól sugallt apró állításainak mindegyikére rátérnünk sem időnk, sem helyünk nincs, sem közérdek nem kívánja, így csak magára a képességvizsgálat értékére és a katolikus világnézettel való összefüggésére reflektálunk.

Ha valakinek egy egész tudományt megcáfoló nézetei támadnak, úgy azt természetesen szinte kötelesség közölni. Azonban ezek a nézetek semmiesetre sem épülhetnek fel gyengébb eszközökön, mint maga a cáfolandó rendszer. Már pedig szerző ez ellen mélységesen vét: fogalmainak tisztázatlanságával és bizonyításainak a mutátio elenchi tényállását kimerítő sorával.

Pszichotechnika és képességvizsgálat pl. egyáltalán nincs elkülönítve Towernél. Ugyanígy a kísérleti lélektan fogalma sem az előbbi kettőtől.

Ebből következően sokszor nem is tudjuk, mi ellen harcol. A kísérleti lélektan és pszichotechnika u. i. nem mindig mér „képességet". Mármost a szerző egyszer a „képességvizsgálat" ellen harcol, máskor a „pszichotechnikát" szidja.

A szerző fogalmainak differenciálatlansága miatt nem is tudja megnevezni, hogy tulajdonképen a lélektani kísérletezés ténye ellen van-e kifogása, vagy műszerek használata ellen, vagy lelki képességeknek (főkép értelmi), vagy érzelmi tulajdonságoknak kísérleti eszközökkel való mérése ellen, s így harca megnevezetlen általánosságok ellen folyik.

A kísérleti vizsgálódás helye és értéke felől a tudomány tisztában van. Az az idézet, melyet épen a szerző W. Stern-től közöl (5. lap), világosan mutatja, hogy a tudomány mennyire tudatosan ismeri azokat a tényeket, melyeket a szerző felfedezni vél, amelyek azonban a tudományos világban köznapi megállapítások.

Másrészt a szerző nem különíti el magát a tudományt a használatban *lehető* eszközöktől.

Arról a tudomány nem tehet, hogy akadnak sarlatán eszközök és sarlatán vizsgálódók. Ezeket irtani mindenkinek kötelessége. Nincs megnyugtatóbb, mint kimutatni, hogy egy vizsgáló eszköz nem azt méri, amit mond, hogy mér. A tesztvizsgálatoknak ugyanis egyik alapvető problémája és kívánsága: a teszt minél nagyobb fokban mérje azt, amit mond, hogy mér. Hogy ennek foka 100 % aligha lehet és nem is fontos, hogy legyen, az természetes, hiszen a lélek világának sajátságával összeegyeztethetetlen a formai teljesség. Ez csupán cél-fókusz lehet. A tudomány ezen álláspontját, minthogy a bevezetések bevezetéséhez tartozik — minden gyakorlati vizsgálódónak vizsgálódása előtt tudnia kellene.

Azonkívül a tudomány azt tanítja: nincs pszichotechnika pszichotechnikus nélkül. Ezért aki „hosszú éveken át" végez vizsgálatokat és minden kísérleti eszközt (amely eszközök az emberi nem gondolkodóinak állandó kritika tárgyai) vizsgálódásra alkalmatlannak talál és kísérleti eredményei a valóságnak sohasem felelnek meg, amikor helyes eredmények más kezekben szép számmal mutatkoznak, annak a tárgy elleni panasza könnyen visszafelé sülhet.

Hogy egy veszprémmegyei szakiskolában egy bizonyos eszközzel való vizsgálat nem járt kellő eredménnyel, hogy egyik soproni intézetben egy bizonyos „pedagógiai kitűnőség" nem tudott megoldani egy bizonyos ismeretlen értékű tesztet, nem bizonyít a tudomány ellen, még akkor sem, ha a sikertelenség körülményei objektíven és módszeresen, nem pedig anekdotaszerűen soroltatnának fel. Mert mindig kérdés marad a vizsgálódó hozzáértése és a teszt belső értéke.

Ami pedig azt a vádat illeti, hogy a vallásosságot, becsületességet, megbízhatóságot, kötelességérzést és a többi erkölcsi és érzületbeli tulajdonságokat nem lehet „képességvizsgálati" eszközökkel mérni, ez a megállapítás jórészt a szélmalomharc területére esik.

Senki sem gondol ugyanis arra, hogy tisztán próbák alkalmazásával leírhatja az erkölcsi személyiséget. A lélektan gazdag és mély eredményeket ért el a személyiség vizsgálat a terén, a nélkül, hogy — mint a szerző hiszi — csupán technikai-kísérleti eszközökhöz fordult volna. A lélektani módszernek: a megfigyelésnek csak egyetlen különös esete a kísérlet. S minthogy gyakran a legideálisabb, így igyekszik is a tudomány ott alkalmazni, ahol lehet. Igy kétségtelen, hogy az erkölcsi magatartást kipróbálandó, készítettek erkölcsi teszteket, amelyek bármely módszeres és nem felületes, rendszertelen kritikát is kibírnak — a nélkül, hogy a személyiséget, mint olyat e réven maradéktalanul megismertnek gondolták volna.

A léleknek nemcsak kísérletekkel való megismerésében, hanem az emberileg rendelkezésre állható más módszerekkel is a tudomány hatalmas lépéseket tett. Ezen módszereket ajánlatos volna minden hozzászólónak beleszólása előtt megismernie, hogy a nyilt-kapu-döngetés energiapazarlásaitól megóvja magát.

Nem mond semmit a pszichotechnika vagy a kísérleti lélektan, de egyáltalán a tudomány értékére, a szerző azon észrevétele, hogy a gyárak üzleti szempontból használják fel eredményeit. Ez tisztán társadalmi kérdés, mely nem hat vissza a tudományra.

Hasonlóképen nincs összefüggés a képességvizsgálat s a katolikus világnézet között. Ilyen alapon, mondjuk az elektromosság problémáját is tárgyalhatjuk a katolikus világnézet szempontjából.

Ami a szerző pszichotechnikai úttörését illeti, inkább úttörő művére volnánk

kíváncsiak, mint saját elsőbbségét hirdető személyes természetű kijelentéseire.

De érthetetlen az a szubjektív hangú kirohanás is, amit Tower összegezésül a „pszichotechnikai laboratóriumok" és azok „felszerelői" ellen tesz, működésüket „blöfföknek", „trükköknek", ő magukat „pszichotechnikai ágenseknek", „képességvizsgálati iparosoknak" nevezve.

Erre csak annyit: A dolgok értéke objektív ugyan, de az egyén számára szóló jelentésük az egyén jelentésfelfogó képességétől függ. Aki tudományos értékeket csak blöffként tud felismerni, az saját értékelő képességének irányáról tesz nyilvános tanúságot. *Moór Péter.*

Románné Goldzieher Klára: A balkezesség. (Bpest. 1938. 64. old. Örökléstudományi füzetek. I. sz. Szerk.: Naményi Lajos.) A téma rövid, tudományos feldolgozását tartalmazó tanulmányhoz Dr. Szabó Zoltán írt bevezetést, amelyben promorfológiai alapon a szervezet részarányosságának kérdésével foglalkozik. Az emberi test szabályos kifejlődés esetén a test középvonalában elképzelt síkkal két részarányos antimerre osztható. E szerint az ember elméleti típusa is ambidexter volna, vagyis mindkét kezét egyformán használhatná s ezek egyenlő értékűek lennének. Az ambidextria azonban csak kivételes eset és a tökéletes szimmetria helyett az egyoldalúságot kell *normális* aszimmetriának tekintenünk.

A féloldalúság jellemző örökletes hajlam. A jobb- és baloldalúság arányának illusztrálására közölt statisztikai adatokat a szerző sem tartja szemléletesnek, annyira eltérők egymástól. A balkezesek aránya 1—49·6 % között ingadozik. Ily adatokra messzemenő tudományos következtetéseket nem lehet építeni. A szerző is hangsúlyozza, hogy a kísérleti és vizsgálati eljárások eredményei csak akkor lesznek egyetemesen megbízhatók, ha a módszer tökéletesebb és egyetemes lesz.

A primitív törzseknél ma is a balkezesek vannak többségben, míg a kultúrnépeknél a jobbkezesség az általánosabb. Ezért a balkezességet sokan archaikus vonásnak tekintik. Az őskori szerszám- és írásleletek (perzsa, asszír, héber stb.) is erre engednek következtetni.

Az átöröklésen kívül nagy jelentősége van az oldalasság meghatározásában a szokásnak ill. szoktatásnak is. A mai társadalmi berendezés a jobboldalúságnak kedvez, azért a jobb testrészek fejlettebbek is a legtöbb embernél. A féloldalassággal függ össze a vezetőkéz használatán kívül a vezetőláb és vezetőszem fokozottabb használata is. A vizsgálatok pl. arról tanúskodnak, hogy a legtöbb ember jobb szemmel néz, fixál (68—74 %).

Igen érdekes és fontos az a megállapítás, hogy a jobbarcfél a szellemi életet, az akaraterőt és az aktivitást, a balarcfél az érzelmeket, indulatokat — az affektivitást — tükrözi. A két arcfél megnemegyezése arra mutat, hogy egy-egy arcfél csak része az emberi mimikának.

Szemléletes adatokat nyerünk a balkezesség és az intelligencia viszonyára nézve A rossz magaviseletű és nehezen kezelhető gimnáziták között (2000 vizsg. sz.) 40 % balkezest talált a szerző. Természetesen a jó tanulók között is akadt balkezes. Más szerzők megállapítása szerint a balkezesek tehetsége inkább a matematika, mintsem a nyelvek és irodalom terén nyilvánul meg.

A balkezesség egyes családokon belül halmozottan jelentkezik. Ebből jogosan következtethetünk arra, hogy ennek örökletes eredetű tulajdonságnak kell lennie.

Lélektani szempontból jelentős az a körülmény, hogy a balkezes beállítottságú gyermekeknél a jobbkezeg erőszakolássésa gyakran gátlásokat okoz a fokozottabb

energia-felhasználása folytán. Ez a gátlás pl. a beszédben dadogás formájában jelentkezik. Megemlítésre méltó az a nevelési irányzat, amely a kétkezeskultúrát kívánja megvalósítani. E tekintetben a szerző óvatosságra int, mert ez idegességre és félszegségre vezethet. A nevelőnek vizsgálat tárgyává kell tennie, hogy a balkezesek áthangolása a nevelt mily fokú megterhelésével jár.

A szerző tárgyalja a vizsgálati módszereket is és bőséges irodalmat sorol fel.

Zentai Károly.

Padányi-Frank Antal: A pedagógia válsága és jövő útja. (A Szent István Akadémia Hittudomány-Bölcseleti Osztályának Felolvasásai; III. kötet 2. szám.) Bp. 1938, 22 l. 8°.

Mindannyian érezzük, hogy korunk pedagógiai gondolkodása, nem egy tekintetben, zátonyra futott, jóllehet e ténynek észszerű indokoláson alapuló magyarázatát sok esetben meg sem kíséreljük. A szerző kivételes hozzáértésével széles távlatú alapvetést rögtönöz s így fog hozzá a címben megjelölt probléma kifejtéséhez.

Ötletes és a valóságnak mégis megfelelő módon hozza kapcsolatba nevelésügyünket *a mai európai kérdésekkel* s ezeknek összefüggéseiben tárgyalja a pedagógia válságát (3–5. l.).

E diagnózis befejezése után konkrét célkitűzéseket ir elő: elveti Ellen Key naturalizmusát s a rousseau-i jelszót a modern lélektani elveken nyugvó neveléstudomány hangszerelésében toldja meg ilyenné: „Vissza a *gyermeki* természethez!!! (4. l.). *Padányi-Frank Antalnak* rendkívül érdekes és meggyőző az az okfejtése is, amidőn *Herbart* és a *Szent Benedek-rend* pedagógiai elveiről mond értékítéletet s az utóbbi mellett foglal állást, mert a bencések rendszerében *több* az igazolt ismeret, ennélfogva *időtállóbb* is.

Gondolatvezetése során a magyar pedagógiának több válságmezejét érinti, így a *tanárképzést* is: „A Ludovika Akadémián a képzés folyamán nagy gondot fordítanak a katonai *arravalóság* növelésére. Vajjon beszélhetünk-e arról, hogy a tanárképzésben *ilyen tudatosan folyik a tanári hivatásra való nevelés?*" (8. l.) Bizvást állíthatjuk, hogy ezekben a mondatokban jelölhető meg a tanári rend öntudatának kiáltó hiánya, mert *nincs nevelési előkészületünk s talán abban is igaza van szerzőnknek, hogy nincs megfelelő világnézetünk.*

Erős hivatástudat és sziklaszilárd világszemlélet híján mármost épen az a legtermészetesebb, hogy válságba zökkent a pedagógiai elmélkedés.

Szerzőnk iskolapéldáját nyújtotta annak, hogy miként lehet ily szűkreszabott keretekben is nagyhorderejű kérdéseket feszegetni. Zárószavai is arra vallanak, hogy a részletek elemzései nála egy *céltudatos szintézisbe torkollanak* s ennek kapcsán az átélés művészetével hirdeti: „Az államban az első nagyhatalom: *a nevelés.* Jobb jövőnk attól függ, mennyire sikerül ezt a nagyhatalmat a nevelő *mélyebb lelkiségével, egységes világnézetével, erős meggyőződésével* helyesen irányítanunk."

Wagner Ferenc.

Die Wertung des Rechenunterrichtes in der Geschichte der Rechenmethodik unter besonderer Berücksichtigung des 19. Jahrhundertes. Von *Rose Feldmann—Fischer.* 1937. 171. oldal.

E Budapesten nyomott és a zürichi egyetem filozófiai karától elfogadott doktori értekezés előszavában a szerző abban jelöli meg művének célját, hogy az történeti áttekintés legyen a mennyiségtan tanításának értékelése, módszerének fejlő-

dése felett. Az egyes tantárgyak értékelésének problémakörébe a mennyiségtanét kétféle felfogással illeszti be: gyakorlati-materialisztikus és formális-idealisztikus felfogással. Részletesen kifejti, hogy már az ókorban találkozunk mindkettővel éppúgy, mint az utóbbinak kétfelé ágazásával, sőt a formális erkölcsi értékelés túlhajtásával: a számok mitologizálásával. A pithagorasi iskola értékelése és módszere között tapasztalható ellentétet azzal magyarázza, hogy idealisztikus és realisztikus világnézet akkor még nem vált el élesen.

Azok közül, akik a kereskedelem fejlettségéből következően a gyakorlati értékelés túlhajtásától féltik a mathematikai oktatást, Platont emeli ki a szélső idealista felfogás első képviselőjeként. Vele szűnik meg az ellentét az elmélet és a módszer között. Míg a rómaiak és a középkori polgárság praktikus szemlélete őket Platon elméletével szemben érzéktelenné tette, addig a középkorban a kolostori iskolákban az értékelés a miszticizmus nyomait viseli magán. Az újkor elején a gyakorlati felfogást látja uralkodónak, mígnem a renaissance, a felvilágosodás és hasonló szellemi áramlatok a formális képzésnek tágabb teret kezdenek biztosítani. Sőt a filantropisták már a két irány egyesítését is célul tűzik maguk elé. Az újkor jellemző vonását az eszmék megteremtésében mutatja be, a megvalósítást a következő korszak számára hagyva feladatul.

Ez előzményekből mostmár szervesen bontakozik ki a mult század pedagógiájának nagy alakja, Pestalozzi, az ő helye a mennyiségtani oktatás értékelésének fejlődésében. A képzés formai-logikus értékelése mellett Pestalozzi szociális-erkölcsi álláspontját domborítja ki. Az előbbit a figyelemkoncentrációra és alaposságra alapítva mutatja be a kettő párhuzamban futását. Pestalozzi rendszerének lélektani alapjait ismerjük meg a következőkben; a testi, értelmi és erkölcsi természet egybefonódásának szem előtt tartását hangsúlyozza.

Követői közül Gruner és Tillich szociális értékelését nem látják meg. Schmidnél vesszük észre leginkább, hogy Pestalozzi módszeréért lelkesedik, a szellemi öntevékenység kifejlesztéséért harcol. Ellenfelei a logikus formális képzést a gyakorlati-materialisztikus felépítményeként fogják fel, különösen Niemeyer ad hangot a gyakorlati felfogásnak a gondolkodás fejlesztése szempontjából is. A döntésre mégis statisztikai módszert ajánl. — Graser szociális-erkölcsi értékelésből indulva ki szétválasztja az elemi és középfokú iskolát. A gyakorlati követelményeket az előbbire rója ki.

A század következő nagy alakjaként Herbartot mutatja be. Ő Pestalozzi burgdorfi iskolájában mély benyomásokat szervezve az individuális-erkölcsi felfogást tolja előtérbe oktatáselméletében. A szemléletet jelöli meg az ideális és reális felfogás áthidalójaként, annak fejlesztését teszi tehát meg főcéllá. Ennek elérésére a mennyiségtant tartja legalkalmasabb eszköznek. Didaktikájában a sokoldalúságot és a koncentrációelvet tartja főszempontoknak; a módszeres ujjmutatásokkal szemben azonban a tanítói művészetet, a nevelői taktikát ajánlja a tanuló öntevékenységének, aktivitásának formálójaként. Tanítványai: Ziller és Waitz hiába kísérelték azonban meg a gyakorlati megvalósítást, végül is maguk hagytak fel vele.

A következőkben a könyv Diesterweggel foglalkozik, aki a formális értékelés egyoldalúságától tartva, a formális és materialisztikus irány összeegyeztetésére törekszik. Azért a formai képzést hangsúlyozza. Individuális-ethikus értékelésében az igazság szeretete a döntő motívum, a gondolkodásnak egyik szakban történő gyakorlása a szellemi fejlődést mint egészet is előmozdítja. Szerinte a nevelést az élet fejezi be. Módszertanában Pestalozzi és Herbart összeegyeztetésére törekszik; az öntevé-

kenységi elvet hangsúlyozza abban a formájában, hogy az iskola feladata a gyermek fogékonyságát öntevékenységgé alakítani. A játékos oktatástól is tervszerűséget követel, ezenfelül a szemléletesség, fokozatosság és hézagnélküliség a lényeges kívánságok. Órabeosztásában találjuk meg leginkább a gyakorlati és intellektuális irányú képzés egybekapcsolódását.

A fejlődésnek ebben a stádiumában megtaláljuk egyrészt mindkét irány harcosait, másrészt a kiegyenlítésre törekvőket. Ez utóbbiak közül azonban bármelyik is egyik vagy másik iránynak a híve. Grube szintézisre való törekvésében az akarat nevelése kap centrális helyet, lélektani alapul a szemlélet analizisét fekteti le. Bölcseleti gondolatmenetéből következőleg nyer a mennyiségtan formai-logikus értékelést. Módszerét a számok monografikus tárgyalásmódja jellemzi.

A 60-as években a gyakorlati materialisztikus irány újabb erőre kap. Alapjai a szintézis lehetőségében való kételkedés, Pestalozzi szociális értékelése, valamint az a körülmény, hogy a formális értékelés felújítása nem igazolta annak gyakorlati hasznát. Harcosai: Salberg, Grube elméletének továbbvivője és Knilling, a szélső „Sachrechenmethodiker", Grube támadója.

A századfordulót a logikus-formai és a gyakorlati-materialisztikus irányok harca jellemzi. E küzdelem kiemelkedő harcosai: Saschse individuális-erkölcsi felfogásával és a Sachrechenmethodikra gyakorolt erős kritikájával, ide illeszkedik be azonfelül Knilling önreviziójával. Régi realisztikus felfogása csak módszertanában jelenik meg.

A vélemények differenciálódásából és az áttekintés nehézségéből adódik a századfordulóban a történetírás szükségessége. A történetírók általános vonása az objektivitásra való törekvés, azonban mindegyiknél világosan láthatjuk, hogy melyik értékelést fogadja el. Jänicke munkájában Pestalozzi, Diesterweg és Herbart követőinek jellemzése kapcsán idealista beállítottsága válik nyilvánvalóvá. A hasznossági elv szerinte a mennyiségtant aláértékeli, a Sachrechnenre a növendékek még éretlenek. Sterner munkáját fogadhatjuk el legtörténetibbnek, mert a módszertant a történeti fejlődés függvényeként fogja fel és ellenzi a forradalmi újításokat. Tárgyilagosságát neki sikerült legjobban megőrizni, azért sejthetjük, hogy a formai-logikus értékelést teszi magáévá. Göbelbecker már nyiltabban szegődik ez irány mellé, bár helyt ad az erkölcsi és a gyakorlati értékelésnek is. Erkölcsi értékelésének alapja a lelki energiák átvitele. Meglepő nála a számok misztikus interpretációja.

A következő rész, azonfelül, hogy helyi aktualitást ad a könyvnek, érdekes mozaikját szolgáltatja annak a képnek, amelyet a theoretikusok elgondolásai egyfelől és gyakorlati intézkedések másfelől nyujtanak. A svájci pedagógusok: Hug és Stöcklin a népiskolai oktatást tolják előtérbe szociális alapokon, Stucki a Sachrechenmethodik híve. A kantonok tanítástervének fejlődésében látjuk, mint megy át a naiv gyakorlati értékelés a formálison keresztül egy differenciálódott stádiumba, ahol a realisztikus irány kerekedik felül.

A továbbiakban a szerző szembeállítja a 19. század didaktikus vitáival a 20. század újszerű felkészültségét egyrészt a kísérleti lélektan eredményeivel, másrészt a szerkezet-pszichológia kialakulásával. A jelen pedagógusainak állásfoglalását már ez új felkészültség erősen befolyásolja, Kühnel és Rose értékelésükben már ezekre az alapokra helyezkedve hoznak be újításokat.

A szerző azt állapítja meg végül, hogy a számtantanítás művelő értékét filozófiai vagy pedagógiai elmélet útján nem lehet eldönteni. A lélektani kísérletezésre vár ez a feladat.

Ifj. Tettamanti Béla.

Családvédelem, küzdelem a születéscsökkenés ellen. *Irta: Doros Gábor dr. egyetemi magántanár, az előszót irta Széll József m. kir. belügyminiszter, bevezetéssel ellátták: Ravasz László dr. püspök és Hódossy Gedeon dr. miniszteri tanácsos. A Magyar Családvédelmi Szövetség kiadása Budapesten, 1938. évben. 160 oldal.*

Nem lehet vitás, hogy elsőrendű, vitalis *érdekeink* fűződnek éppen nekünk, pedagógusoknak ahhoz, hogy a magyar népesedés kérdései feltárassanak, megismertekké váljanak és minél hamarabb megtalálják mindazokat a segitőberendezéseket, amelyek e katasztrófális szakadékból a magyar jövőt kiszabadíthatják. Amikor azonban megállapítjuk, hogy a kérdéssel való foglalkozására *exisztenciális érdek* vezet, egyúttal arra is fel kell a lelkiismeretet ébreszteni, hogy az egykével, családvédelemmel való foglalkozás *az érdeken túlmenőleg is kötelesség*, ezt becsület és hivatás, vallás és erkölcs, haza és társadalom egyaránt követelőleg írja elő számunkra.

Ilyen komolysággal kell szemléinünk a magyarországi népesedési kérdéssel foglalkozó művek hosszú sorát, amelyek nap-nap után jelennek meg, hívják fel a különböző körök figyelmét az új és új szempontokra, amelyek város és falu, gazdálkodás és társadalmi vonatkozások, katonai, külpolitikai, telepítési ügyek, pedagógia, stb. nézőpontjából tekintik azt az ezerféleképpen variált tényt, hogy *a magyarországi születési arányszám európai rekorddal zuhant az utolsó negyedszázadban.* Folyóiratunk olvasói látták *az Ormányság* tragédiáját,*) az újságolvasók bőségesen szerezhettek értesülést arról, hogy mi is az *a néma forradalom*, hogy *Budapest és velejóformán minden városunk vidéki bevándorlás nélkül állandóan fogyó lakosságú lenne*, a tanítóság előtt nem ismeretlen az a jelenség, hogy *a tantermek sokhelyt már sajnos túlnagyok* és végül közismert az *a család- és gyermekellenes felfogás*, ami a nemzet és társadalom gyökerét támadta meg a világháborút követő évtizedben.

Ez a könyv most végre összefoglaló helyzetképet ad és pontokba szedett programmjával, tudományos, tárgyilagos és okfejtő menetével lezárja az egyéni buvárkodások, félmegoldások etappját, leszámol a szenzációéhes riportszempontokkal és azzal a mélységes felelősségérzéssel kezeli a kérdést, amire el is kötelezi félhivatalos jellege, az a tény, hogy a magyar Családvédelmi Szövetség a kormányzat által kezdeményezett és támogatott szerv és végül, hogy szerzője, *Doros Gábor*, messzebbről és európaibban szemléli a külföldi irodalom ismeretében a magyar népesedési kérdést.

Széll József belügyminiszter előszaván, *Ravasz László* és *Hódossy Gedeon* bevezetésén kívül öt nagy fejezetre tagolódik a munka, a végén teljes kiegészülést talál az idevonatkozó hazai és külföldi főbb *irodalomban* és abban a *függelékben*, amely *felsorolja az 1934—36. évek születési adataival bővült mágyarországi egykés jellegű községeket.*

Tekintettel arra, hogy a mű minden egyes szava életbevágóan fontos, igyekszünk *a szerző által megadott sorrendben*, ha kivonatosan is, *ismertetni a tartalmat.*

I. A születések csökkenése Magyarországon. Vizsgálgatva a népszaporodás adatténye zőit, arra az eredményre jut *Doros*, hogy *valamely nép létének és jövőjének alapját végeredményben a születési számok kialakítása dönti el.* A születési számok az utóbbi évtizedekben világszerte csökkenő irányzatot mutatnak, ámde ez a csökkenés korántsem lineárisan — azaz mindenütt azonos irányban — jelentkezik, hanem éppen abban a szomorú alakulásban, amely hazánkra nézve a legkedvezőtle-

*) L. a Nevelésügyi Szemle II. évf. 1. számában Kiss Géza: Ormányság c. művének ismertetését!

nebb. A tőlünk délkeletre élő népek óriási népszaporodásával szemben áll a mi alig-alig stagnáló népességünk s amíg az arány 1930-ban a Közép-Duna medencéjében magyarok és szerbek-románok népcsoportja között 1:3, addig 100 év mulva ez 1:6-ra változik meg, *feltéve, ha a hazai népszaporodás nem romlik tovább, pedig — sajnos — ez egyáltalán nem következett be.* Más a helyzet az északi népek, franciák és angolok népesedési kérdésében és egészen más a mi esetünkben: azok megelégedhetnek defenzív jellegű, védekező intézkedésekkel, amelyek a meglévő tömegeket igyekeznek konzerválni, a magyarság részére azonban, amely expanzív népek partján él, *ez a halált jelentené.* A fejezethez mellékelt grafikonból láthatjuk azt a meredek zuhanást, amivel a születések száma csökkent: *a mai országterületen 1918-ban még 281 ezer élveszületés történt, míg ez a szám 1936-ra csaknem százezres minusszal csupán 183 ezer.* Ami pedig az azóta nyilvánosságra került 1937-es adatokat illeti, azok ismét csökkenést mutatnak s ez év februárjában, amikor a mult évi születési adatok összegezése nyomtatásban megjelent, *első izben olvashattuk hivatalos véleményként, hogy az 1937. évi születések már a jelenlegi népesség fenntartására sem elégségesek.*

II. A születéscsökkenés okai. Malthus Tamás klasszikusnak hitt tanítása felett — amely szerint a népszaporodás az élelem és jólét függvénye — régen pálcát törtek nemcsak *List Frigyes, Herbert Spencer, Wagner Adolf, Oppenheimer* és a németek világhírű népesedéskutatója: *Friedrich Burgdörfer,* — hanem az események maguk is. Túlhaladott az az álláspont, amely szerint a születések csökkenését a nyomor okozná. Éppígy elveti *Doros* azokat a fejtegetéseket, amelyek valamely fajra, vallásra vagy társadalmi osztályra igyekeznek rásütni *a kiindulópont* bélyegzőjét. Az egykés reformátusság mellett ott vannak a hasonlóan egykés katolikus községek százai, a német és magyar egyke, a városi és falusi egyke egymás mellett előforduló jelenségek, egyben a magyarországi egykekutató számára szomorú specialitások, amiket más országokban meg nem talál. *Az alapok, a talaj, amiből a születéscsökkenés kinőhetett, mindenütt azonos: az erkölcsi érzék meglazulása, a nők kényelemszeretete, az önzés* — kutya és bridzs, de gyermek nem! — *az anyagiakban, e mellett a nagy kisértés, a kellő ellenintézkedések hiánya, a városi szellem terjedése és végül, de nem utolsó sorban: a vallásos élet gyengülése.* Tehát nem földhiány, hanem inkább földéhség, nem nyomor, hanem önzés, *az anyasági ösztön elerőtlenedése* a kiindulóok, amelyet legfeljebb variál és erősít helyenként a tényleges inség és más, főleg szociális bajok *(„gyermektelen házaspár házmesterként felvétetik!").*

III. Az egyke következményei a Dunántúl falvaiban. Sokszor elábrándoztam Pannónia hegyes-halmos szelíd tájképi szépségein, boldog örömmel készülitem bejárni ezt a földet: de most, *Doros* leírásai után nem bírnék odamenni, meglátni ezt a pusztuló erkölcsű, széthulló, halált kívánó népet. *Lehetetlen nem lírai hangot megütni annak a szörnyű képnek láttára, ami kibontakozik ebből a könyvből.* Falvak százai, ahol a deszkafal választja el a tanterem kétharmadát attól a kis résztől, ahová kényelmesen befér a pár iskolás, falvak, amelyekben 3—4 év óta nem volt születés, ahonnan kihalt a gyermekkacaj, ahol ismeretlen a járni tanuló emberpalánta, ahol keserű daccal néznek a betelepített többgyermekes családra, mocskolják, leköpdösik a sokgyermekes anyát, ahol olyan szörnyű beszédeket lehet hallani a *„módszerek"*-re, amit nem bir el a papiros fehérsége és a lélek életakarása, ahol jött-ment idegennek adják sokszázados földjüket, házaikat tartás fejében az utolsó magyarok, a halállal szörnyű pompát űző paraszt-kripták a falusi temetőkben, bedeszkázott házsorok, végtelen letargia a népben, konok halálbarohanás, korcs,

idióta egyke-ivadékok és így tovább . . . végig a halál, az enyészet, amelynek tengeréből foszladozó szigetként áll ki a ma még nem fertőzött község. *„Ennek a pusztuló népnek a tragikus multját csak a kőfalak és az érckapuk fogják hirdetni, amig az idő vasfoga azokat is el nem rágja s el nem tünteti életerejük halódó porát és faji öntudatuk utolsó kilobbanásának szomorú romját."* Dorosnak a Központi Statisztikai Hivatal adatai alapján végzett számításai azt mutatják, hogy az ország 3352 megyei városa és községe közül ma már 1205-ben dúl az egyke; Baranya 309 községéből 226, Somogyban 308 közül 177, Dunántúl 1967 községe és városa közül pedig 930-ban a halál az úr s még borzasztóbbá teszi a képet az, hogy *a vészes iram egyre fokozódik. Doros* számításának eredményei *„valósággal elképesztőek és remeg a toll az ember kezében, amikor leirja a fájdalmas tényeket"* — *„az Isten irgalmára kérdezzük, hogy mi történt a magyarság fajfenntartó erejével ebben a szerencsétlen évtödben (1931—36), hogy az egykés községek száma az elmult évtödhöz képest több, mint ötszörösére szaporodott?!"*

IV. A népesedéspolitika és családvédelem hatósági feladatai. A falvak kilátástalannak nevezhető népesedési helyzete korántsem kizárólag dunántúli jelenség: *a szegedi tankerület azzal a szomorú vezetéssel dicsekedhet, hogy területének nagyrésze már szintén erősen egykés.**) Ha a dunántúli és alföldi falusi egykéhez hozzávesszük az országnak valamennyi csökkenő lakosságú vagy stagnáló városát, akkor olyan komor a kép, ami szinte önként adja fel a kérdést: *van még segítség?!*

Kell segítségnek lennie és ehhez *az első lépés a hit és akarat.* Hinni kell a magyarság jövőjében, *üldözni kell a letargikus hangú belenyugvást,* akarni pedig csakis úgy lehet, ha ismerjük, hogy mit akarunk és hogyan. *Doros* az ókor hasonló jelenségeivel kezdi a segítés módjait, a *Lex Papia Poppaee*-vel. Azután végigmegy a modern kor népesedést elősegítő rendelkezésein, kiemeli főleg a francia családvédelmi törvényeket, a Mussolini által végrehajtott nagyszabású reformokat és a német példákat. A sokgyermekesek előnyben részesítése, a társadalmi megbecsülés, kiházasítási segély, prémiumos rendszer, automatikus béremelés és más anyagi természetű segítség mellett rámutat az egyke etikai alapjaira és *hangsúlyozza a nevelésre és nevelőkre váró óriási feladatokat e kérdés megoldásánál.* Mellőzzük ebben a szűkre szabott ismertetésben a születéscsökkenés elleni küzdelem összes fegyfegyvereinek felsorolását — táblázatosan sorolja fel ezeket Doros-könyve 93. oldalán 22 pontba foglalva — s csak azt emeljük ki, ami reánk vonatkozik: minden ékesszólásunkat és lelkesedésünket össze kell szednünk, hogy a szó fegyverével is, tettekkel is belekapcsolódjunk a meginduló családvédelmi harcba. Be kell bizonyítanunk, hogy *a magyar nevelői rend a változott időkben is hivatásszerűen áll élére a magyarság megmentését célzó harcnak.* Aki ezt nem teszi, nem teljesíti kötelességét és méltatlan arra, hogy mint magyar nevelőt az utókor megbecsülje! — A köztudatban élő propagandisztikus jelszavakkal szemben ismét és ismét kijelenti *Doros, hogy a telepítés és földreform nem panacea, lehet azt úgy végrehajtani, hogy népesedési szempontból csak károkat okoz, jóllehet helyes végrehajtása ebben a kérdésben is feszültségoldó hatású.*

V. A Magyar Családvédelmi Szövetség társadalmi eszközei. A hatósági feladatokon túl *nagyjelentőségüek a társadalmi akciók,* ha családvédelmi küzdelmükben kellő eszközökkel, modern fegyverzetben és nem a megszokott *„egyesületesdi"* for-

*) Szeged város pedig 14·5 ezrelékes születési arányszámával az ország tj. városai közt a *mélypontot* képviselte!

májában szerepelnek. *Doros* hivatkozik a franciaországi *Alliance pour l' Accroissement de la Population* munkásságára, amely a legnagyobb propagandával dolgozik (iskolai szemléltető rajzok, képek, katonaság számára figyelemfelhívó füzetek, stb) és a magyar társadalmi megmozdulás kezdőlépését *az 1935. augusztus 29-iki kormányzói szózatban látja, amely Dél-Baranyából, az egyke őstalajából rázta fel a dermedt magyar közvéleményt.* Ezután szervezkedtek egymásután az egyházak, a családot, anyát, csecsemőt, gyermeket, szülőket különböző egyesületekben védő társadalmi rétegek, míg végre szükségesnek látszott a *Magyar Családvédelmi Szövetségnek*, mint egyesületeket tömörítő és hivatalos szervezetnek megalkotása. A Szövetség élén álló személyek, az a szellem, amely eddigi összes munkáját láthatóan átfűti, biztosíték arra nézve, hogy *megalkotásával nem új papirosszervezet, hanem valódi munkaközösség és nagy eredményeket elérő missziós akarat született.*

Azt reméljük, hogy sikerült megéreztetni ennek a könyvnek *az igazi szellemét*: természetes, hogy a legbiztosabb út az, ha mindenki személyesen elolvassa. Amikor pedig végére ért ennek az *idegtépő* olvasmánynak, lapozzon még egyszer az elejére és vésse szívébe *Ravasz László* előszavából, hogy *„a világon minden problémánk egyszerre semmivé válik arra az esetre, ha a magyar faj elpusztul. Ezért mindennél fontosabb dolog a magyar faj szaporaságának emelése: a többtermelés a drága magyar vérből!"*

Dr. Aldobolyi Nagy Miklós.

Schütz Antal: A nemzetnevelő Pázmány. Bp. 1938, 21 l. 8°.

Sorskérdése az a *Kelet* és *Nyugat* határhelyzetében vajúdó magyarságnak, hogy a nemzetnevelés magyar elméletét *miképpen, mily eszközökkel* képes megvalósítani. Ez a felismerés vezette *Schütz Antalt* is akkor, amidőn az újkori magyarság első nagy nevelőjét, *Pázmány Pétert*, igyekezett napjaink számára érthetővé tenni.

Szerzőnk a *Pázmány—Zrinyi—Széchenyi—Prohászka* szellemi irányvonalon gondolja el a tartalmára nézve is magyar pedagógiát s ez *„Egy szent gyökérnek, a Szent Istváni tőnek fölséges négyes hajtása"* (4. l.). Egyéniségének *színmagyar* voltából és mélységes *katolikumából* építi fel a nemzetnevelő *Pázmányt*, aki intézményalapításaiban is távoli idők szükségleteit hordozta. Az alkotó főpásztort nem lehet azonban egyéniségének csak valamelyes kisugárzása után nemzetnevelőként leméri, mert „nem kizárólag az író *Pázmány*, hanem az egész *Pázmány*, egész művében és egyéniségében lett *paedagogus Hungariae*" (18. l.).

Lendületesen szónoki befejezésében *Schütz Antal* arra eszmélteti az olvasót, hogy új történelmi kort nyitó gazdasági, társadalmi, politikai és szellemi forduló van készülőben, mely minket a *legkedvezőtlenebb fázisban* ér. Szakadékba jutottunk s ösztönös sejtéssel keressük nemzetnevelő nagyjainkat, akik ma is élnek intézményeikben, akik ma is a nemzet történelmi tudatának hirdetői s akiknek tanai még mindig helyet kapnak a megéledt lelkekben; keressük ezeket, mert minket a Ma végzetes nagy föladatára képesítenek (19—20. l.).

Korunk forrongó és kiszámíthatatlan jövőlehetősége, megmagyarázhatatlan fordulatai előtt magába száll az ember: „És fölsír lelkünkben a mi De profundis-unk refrénje: Ah, hol vagy István király; és fájdalmas litániánk végigszólítja nagyjainkat. *Ma megáll itt:* Ah, hol vagy *Pázmány Péter!*"

Wagner Ferenc.

A Botond Bajtársi Egyesület Évkönyve I. 1921/22—1936/37. Összeállították és megirták: *Babiczky Ede* és *Tóth Gyula.* Szeged, 1938. 104 l. 8°.

A Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola Botond Bajtársi Egyesületének Évkönyvében szinesen pereg le, az olvasó előtt, másfélévtizednek fordulatokban bővelkedő eseményrendje.

„Beszámoló és emlékezés ez évkönyv a Botond 16 éves életéről. Sok terv és akarás, küzdelem és munka, öröm és csüggedés, siker és csalódás sorozata; a magyar tanárság és a polgári iskola életének egy mozzanata is.“ Dr. Eperjessy Kálmán primus magister történelmileg tanulságos előszavának e mondatai után, a társszerzők tollából kibontakozik előttünk a tanárjelölt-ifjúság sokrétű egyesületi élete: a csendben lezajló belső munkától egészen a nyilvános szereplésekig. A fiatalabb évjáratokra nézve főként azok a fejezetek jelentenek érdekességet és hatnak az élményszerűség erejével, melyek a hajdani Paedagogiumnak szegedi továbbéléséről, azaz új megjelenési formájáról értesítik.

A szegedi évek krónikása ugyancsak kimagasló teljesítményekről számolhat be. Ez az ifjúság már feltűnő gyorsasággal szólaltatja meg önmagában a korszükségletekből fakadó hangokat s ilyként belekerül az országos jellegű események sodrába (1932. évi II. Orsz. Bölcsész-kongresszus szereplői...), részt kér a falukutatás munkájából, *Rákóczi-* s más emlékünnepeket rendez s tizenötödik életévét a *rádióban* ünnepelte meg. Az évkönyv tanulmányozásakor az az érzésünk, hogy a Főiskola ifjúságának teljesítőképessége éppen az utóbbi évek folyamán vett erősebb lendületet s bizvást remélhető, hogy az a nemzeti szellemű kultúrmunka, amely az összeomlás utáni évek fiatalságát ejtette hatalmába; csak fokozódhatik s a hallgatóság tisztultabb népi és szcciális érdeklődésével új, gazdagabb színekkel gyarapodik.

Wagner Ferenc.

Csanády Sándor: Apró kalászok. (Bpest, 1933. 159. o. Az Orsz. Gárdonyi Társ. kiadása.)

Melegszívű pedagógus szórakoztatni és nevelni akar e könyvben összegyüjtött rövid elbeszélésekkel. A szerző maga mondja, hogy meghatódott szívvel tarlózott a mult avarján, hogy az elszórt apró kalászokból egy kis kévét kössön. A kötet első részében a kis emberkék közé vezeti el az olvasót. Ez a rész a meséskönyvek naiv egyszerűségével szövi a témát. A mesék nem mindenike újszerű, azonban akad közöttük ilyen is. A mese stilizálása a prepubertás korának igényeit elégíti ki, a mese tartalma azonban a 7—8 éves gyermekek lelki tartalmához igazodik inkább. Ebben a részben tehát nem sikerült a szerzőnek a stílust a témával összhangba hozni.

A könyv többi és nagyobb részében a pubertás korában lévő diákok igényeit igyekszik kielégíteni a szerző úgy a téma, mint a feldolgozás tekintetében. Ezek a rövidlélegzetű elbeszélések, kedélyes történetek sokkal sikerültebbek az előbbieknél. Az események szövése könnyed, a probléma világos, a megoldás természetes és kielégítő.

Legsikerültebbek és leghatásosabbak a diák-történetek. A diákélet apró mozzanatai, leleményes tréfái, huncutságai olyan eleven festésben jelennek meg, hogy az ember egy pillanatig sem kételkedik abban, hogy azok valóban úgy történtek ahogyan azokat a szerző elmondja. Ezekben nyilatkozik meg a szerző pedagógus lelke. A diákok szeretete nyilatkozik meg bennük, az a szeretet és érdeklődés amellyel egy jó nevelő a diákjai életét kíséri. Különösen a nagykőrösi diákemlékek megnyerők.

A szerző kedélye és humora mindvégig mérsékelt, finom. Nevelői tanításait mindenütt kitűnően szövi be az eseményekbe. *Z...y*

H. Hajtay Etelka—Botond Lajos: Szent István ünneplése. Színdarab elemi isk. gyermekek részére 1 felv., 3 képben. (Magyar Ünnep kiadása.) A vallásos-irredenta tárgyú színdarab kedvezően kapcsolódik bele a szentév hangulatába. Azonban más alkalomra is használható. A szereplők a népiskola felsőbb osztályainak tanulói közül kerülnek ki és valamennyien óly szerepeket alakítanak, amelyek teljes beleélést kívánnak. Az 1. kép az iskolai élet egy mozzanatát mutatja be, amint a gyermekek egymás között beszélgetnek, vitatkoznak, okoskodnak. Egy lezajlott iskolai ünnepély hangulata él közöttük. Erről beszélgetnek, majd Szent Istvánról folyik az eszmecsere. Később a jó gyermekek között megjelenik egy angyal, aki Göncöl apó szekerén a gyermekeket felviszi a mennyországba Szent István elé. A misztikus fordulat megszokott a gyermek-színdarabokban. Itt is kellemes hatást kelt. A mennyországban Szent István elé terjesztik a gyermekek kéréseiket és Szent István, valamint a többi magyar szentek üzenetet küldenek a magyar gyermekeknek és a magyar népnek. Itt van a színdarab csúcspontja. Az ének- és táncbetétekkel elevenített színdarab hitet és reménységet akar kelteni a magyar gyermekek szivében.

Z...y

Válasz egy „hozzászólás"-ra.

A Nevelésügyi Szemle 1938. évi február-márciusi számában *Evva Leona* kartársnőm megjegyzéseket tesz számolási vezérkönyvéről irt bírálatomra. Minthogy ezek a megjegyzések nagyon egyoldalúak, másrészt becsontosodott, rosszindulatú emberként akarnak feltüntetni, engedelmet kérek a T. Szerkesztőségtől, hogy válaszolhassak. A „Hozzászólás" bekezdéseinek sorrendjét kívánom követni.

(2) Ha a vezérkönyv szerzője az Előszó hatodik sorában nem hivatkozik 13 évi tapasztalatára, egészen bizonyos, hogy én sem említem a 35 évemet. Megjegyzem, hogy a hosszú idő végén *is* a legújabb nevelés híve és szerény munkása kívántam lenni. A fiatalabb generáció elnyomásának meg még a gondolatát sem foghatja rám senki. Hiszen három évtizeden át hivatásom volt a legifjabb, a fejlődő tanítógeneráció irányítása, buzdítása és ennek mindenkor legjobb erőmmel, örömmel tettem eleget. Legifjabb növendékeim (legújabb kollégáim) nevével is gyakran találkoztam tanügyi lapjaink hasábjain és mindig örülök eredeti jó gondolataiknak. Nagyon *megszoktam azonban, hogy azt is őszintén megmondjam, ha hibát találok.*

(3) A tetszetős „eredmény" korántsem azonos a jó alaprakással. A számolástanításnál éppen nem. Olyan az, mint a *nevelés.* Az eredmény csak jóval később jelentkezik.

(4) Hogy „a notesz használata sok isk. igazgató kívánsága", — az lehet. Ez azonban egy cseppet sem változtat az igazságon, hogy *a notesz nem fér össze az új neveléssel,* a „notesz" mint ilyen, mindenképpen idejétmulta. A modern nevelőnek nem kell notesz, mert az nem az „új nevelés" eszköze. — A „szamárpad"ra vonatkozólag teljesen egynézeten vagyunk. A félreértés onnan ered, hogy én a harmadik-negyedik számolási óra után már magam elé szedtem a gyengécske palántákat, nem pedig a második hónap végén, a noteszre való feleltetés után!

Az 5-dik bekezdés szerint: „... *160 óraterv közül csupán 4-nek az anyaga egyetlen* (tétel) *tudatossá tétele.*" Hát ez — enyhén szólván — tévedés. A könyv Részletes Tananyag Beosztásából veszem a következőket: „3—2 tétel tudatossá tétele. (Okt. III. hét, 1 óra)" — „A 2+2 tétel tudatossá tétele." (Okt. III. 3.) — „5-1 tétel tudatossá tétele." (Okt. IV. 2.) — „A tanultak, 7:2=3 tétel tud. t. (Nov. II. 5.) — „4×2=8 tétel tudatossá tétele." (Jan. I. 4) — Bennfoglalás 8 körében: 8:2 té-

tel." (Jan. II 1.) — „8:4 tétel tudatossá tétele," (Jan. II. 2.) Ez magában véve hét óra. De idetartoznak ezek a kettős tételek is, mint „5+1 és 1+5 tételek tudatossá tétele." Matematikai abszurdumnak tartom, ha a két tételt szétválasztjuk. Hiszen egymást indokolják, egymást igazolják, egymás nélkül mit sem érnek. Ugyanezt kell mondanom a 9+2, 11-2; 7+4. 11-4; stb. összekapcsolásokról. Ezek csak együtt tehetők tudatossá. Ilyen egység pedig *valamivel* több van négynél!

A 6-ik bekezdésben „visszautasítja" azt a sejtésemet, hogy a Szt. István Társulat számolási vezérkönyve valószínűleg hatással volt reá. Kár volt. Hiszen vezérkönyvének címe is ellene bizonyít. A régi „számtan" helyett népoktatási vonatkozásban a Szent István Társulat révén terjedt el a „számolás" kifejezés. Az 1925-ben megjelenő állami tanterv még számtant emleget, de az 1932-i kiadás már „számolásról" beszél, mint azt a közben megjelent kat. tanterv és a Szt. István Társulat vezérkönyve teszi. Kénytelen vagyok szerénytelenül kijelenteni, hogy ez a változás tőlem ered. A magam részéről sohasem tagadom, sőt mindig beismerem, hogy rám hatással van mindig minden könyv, minden írás, amelyben jó gondolat akad, sőt az is, amely meggyőződésem szerint rossz úton halad.

Végeredményben a Hozzászólás egy hajszálnyira sem változtatta meg azt a véleményemet, hogy Evva Leona kartársam vezérkönyve nem vitte előbbre a számolás-tanítás ügyét.

Több szavam nincs. Ennyivel azonban tartoztam az igazságnak és önmagamnak!

Vadász Zoltán.

LAPSZEMLE

Magyar Pedagógia. 1937. 7—10. és 1938. 1—4. sz.

Cser János: Ujabb magyar értelmesség vizsgálatok. Ismeteti az értelmesség vizsgálatok történetét, azután pedig a Fővárosi Pedagógiai Szeminárium lélektani laboratóriumában 1934-ben szervezett vizsgálatokról ír. 5212 gyermeket vizsgáltak meg. Minden korcsoportra nemenkint legalább 500—500 gyermek esett. Összesen 41 iskola szerepelt budai, pesti, belterületi, külterületi, nép, polgári, közép- és ismétlőiskolák. Az iskolafajták arányára is gondosan ügyeltek. A próbák ezek voltak: számsorkiegészítéss, idegen szavak megjegyzése, mechanikai érzék és találékonyság, analogiaszimbolum v. kulcspróba, szavak ellentétjének meghatározása, szövegkiegészítés, tételképzés, szópárpróba, szabad asszociációs próba (15 percig leírja mindazokat a szavakat, melyek eszébe jutnak.) Az óriási anyag statisztikai feldolgozásából kitűnik például, hogy az egyes képességek milyen ritmusban és mekkora mértékben fejlődnek. A fiúk általános értelmi képességei minden korcsoportra nézve valamivel jobbak a lányokénál. A lányok a számsorkiegészítésben, térelképzelésben és mechanikai próbákban elért eredményeik miatt maradnak el. „A középiskoláknál legjobb a szabad asszociáció, a szövegkiegészítés, a fogalmak ellentéteinek megtalálása: Mind a három nyelvi-logikai készség. Ezzel szemben gyenge a mechanikai érzék, a logikai emlékezet s a térelképzelés", ami a természettudományos műveltség általános gyengeségét mutatja. — Ezek és egyéb hasonlóan értékes eredmények az értelmességi vizsgálatok mielőbbi és minél általánosabb elismertetését sürgetik.

Nemesné Müller Márta: A cheltenhami Új Nevelési Kongresszus tanúságai cím alatt azt vizsgálja „hol érvényesülnek legnagyobb mértékben és legtisztább formában azok a nevelési eszmék, amelyeket a Liga hirdet." E tekintetben elsősorban Dánia nyujt jó példát. A dán képviselők a legdemokratikusabbak és leghaladottabbak. Vizsgát, bizonyítványt nem ismernek; mindenki tovább tanulhat, ha képessé-

gei megengedik. A népfőiskolák főkép szellemükkel nevelnek, csak másodsorban oktatnak. — Az angolszász szellem ajándéka a cserkészmozgalom. A cserkészeken keresztül érezhetjük meg legjobban ennek a szellemnek értékeit. „Az angol nevelő bízik a gyermekben, akit nevel. A szabadabb mozgás, szabadabb elhatározás, szabad szó és szabad gondolat: ez az éremnek egyik oldala. Biztosabb jövő, pontosabban körülhatárolt emberi esemény, nagyobb bizalom és hit: ez a másik." — Az amerikai iskola a 18. évig a tanszereket is beszámítva teljesen ingyenes. De nemcsak kapuit nyitja mindenki számára, valamennyiőket szolgálni is akarja. „Dunlap Smith egyik harcosa annak a gondolatnak, hogy nem lehet kedvezőtlen körülmények között nevelkedett proletárgyermekeket a polgári eszmekörbe bekényszeriteni; a saját érdeklődési körük az a lépcső, melyen a továbbemelkedés számukra lehetséges. Ez az elgondolás érteti meg annak a tanárnak az eljárását, aki cinikus 15 évesekkel két hónapon át a „mozit" tanulmányozza. A darabokat megbeszélik és közösen megbírálják. Végül Kolumbia nevelésügyének ujjászületéséről számol be. Egy csodálatos egyéniség, Nieto Caballero bámulatos fanatizmussal és tehetséggel a legrövidebb idő alatt nagyszerű eredményeket ér el. Minden városban mintaiskolák nyílnak társadalmi segítséggel. Teljesen újjáalakítja a tanítóképzést és Décroly személyes közreműködésével eléri, hogy Kolumbia az első állam, ahol a legmodernebb (Decroly) elvek a legteljesebb mértékben érvényesülnek a nevelésben.

Mitrovics Gyula: *A tanárképzés reformja.* A középiskolák statisztikája azt mutatja, hogy az első osztályban vizsgálatra jelentkezettek 30—40 % jut csak el az érettségiig. „A középiskola ilyen szigorú rostálása megnyugtató lehet a felső oktatás érdekéből; ámde vannak ennél magasabb, átfogóbb szempontok is; ilyen pedig az *egyetemes nemzetnevelés* érdeke. Ha anyagi szempontból fontosak és jogosultak a tervgazdálkodás érdekei, mennyivel inkább állanak ezek a leiki és erkölcsi érdekekkel, az emberi sorssal és az emberi erővel való okszerű elbánásra." „Iskolarendszerünk nem alkalmas a növendékek hajlamok szerinti szétválasztására": ez azonban egységes alapú középiskola mellett bi- vagy trifurkációval megoldható volna. — „A magas osztálylétszám igen sok helyen teszi lehetetlenné a tanítás sikerét. Az anyag megnövekedése miatt csak a legmódszeresebb eljárásokkal lehet célunkat elérni, viszont csak népes osztályokban nem alkalmazhatók, Igy a tanár kénytelen látszateredményekkel beérni. Itt a bajok orvoslása szintén nem pedagógiai, hanem kormányzati feladat. Úgyszintén az is, hogy az előlépési lehetőségek fokozásával megszűnjék az a bizonytalanság, amely az átmeneti helyzetű tanárok munkakedvét rontja." Ezek előrebocsátása után a tanárnevelés kérdését három szempontból vizsgálja: a szakképzés pedagógiai előkészítés és a világnézet szempontjából. — Az egyetemi tanulmányok súlyos hibája, hogy igen sokan vannak, akik tárgyaik egyes részleteiben beható tanulmányokst folytatnak, annak egésze fölött azonban nincs áttekintésük. Sokkal súlyosabb hiány a pedagógiai készületlenség, mert „csekély kivételek leszámításával a középiskolai tanárok pedagógiai, metodikai és didaktikai kiképzésével intézményesen nem foglalkoztunk." Az egyéni világszemlélet öntudatos kialakításához nélkülözhetetlenek a filozófiai és pedagógiai tanulmányok. „Különösen a lélektudomány tanulmányozandó erősebben, mint a pedagógiai gondolkozás alapja." „Legtermészetesebb követelmény tehát, hogy a szakvizsgálatok letevése után még egy évet töltsön minden jelölt a pedagógiai vizsgálat tárgyainak tanulmányozásával az egyetemen."

Dékány István: *Az iskola lényege éz elfajulásai.* Az iskola lényegét akkor ragadjuk meg, ha olyan „*természetes közösségre*" gondolunk, mint a család. Egy ilyen

közösség mindenekelőtt *sokcélú* „politelikus", egy *egészet* alkot, mely nem áll semminő speciális cél szolgálatában. Fontos mozzanat a közösségnek széles jövőperspektívája és tág élethorizontja, mert ebből következik, hogy a közösség nevel, nevelni akar: a közösség a tulajdonképeni „nevelő". A közösség életstílusa egy „életegész" stílusa, a jövő-prespektíva életstilusa és a stabilitásé is. Az iskola, mely egy stabilis közösségnek áll szolgálatában épp oly stabilis, mint maga a közösség, hiszen ennek a kultúráját származtatja át. „Az iskola helyzeténél fogva ritkán függ *csak egy* közösségtől, többnyire többféle közösséget szolgál egyszerre — így *részben* függetlenné válik mindenik közösségből: *ezért* tud az iskola napi követelményektől, „áramlatokból" függetlenné válni." — „Az iskola létesítő oka egy-egy közösség misszióérzésében rejlik; az iskola nem más, mint „rendezett missziós terület, kiválasztott személyes erők számára biztosítva." — Az iskola világa az ifjúság világa, mely gyors és üde mozgást kíván s ezzel csak az ügyes és értékizzásban lévő tanári lélek missziós érzése tud megbirkózni. A nevelőfunkció veleje a tárgyszereket, a gyermekszereket és végül a misszióérzés". — „E felsorolt lényeges vonásokból látjuk: minél inkább általános nevelési célnak hódol az iskola, minél inkább „ideáltipikusan" iskoláról van szó, annál kevésbbé hasonló az iskola egy jól szervezett üzemhez és viszont annál inkább hasonló egy természetes közösséghez. A társadalom, ha helyes érzékére hallgat, úgy természetes közösségeket mintázva teremt iskolát és nevelési atmoszférát, ápolja a „személyes" hatóerőket a nevelőkben, akik szoros lelki kapcsolatokat, családias szolidaritást tudnak teremteni maguk körül.

Noszlopi László: A fiatalkor életforgása és az életfelfogás nevelése. „Minden világnézetnek van egy tárgyi-intelektuális és egy érzületi-emocionális oldala. Az intelektuális oldal a világkép, a világ megismerése, az emocionális oldal az életfelfogás, a világ értékelése." A világ- és életnézet lehet megnyitott vagy lezárt. Minden ember előbb-utóbb eljut világnézetében bizonyos fokú végponthoz, de teljes lezártsághoz az érzelmi vagy gondolkozó élet sohasem jut el. Igen fontos typuspár az ösztönös és tudatos világnézet. Az ösztönös világnézet merőben az élményekből ered, öntudatlan, de hatékony, mert az egyén e szerint él és cselekszik; a csak tudatos ellenben merőben elméleti, amely a gyakorlatban nem hatékony. Idealizmus-realizmus szintén életfelfogás ellentét. A realista úgy veszi a dolgokat, ahogy vannak, az idealista számára az ember nem merőben naturalisziikus és biológiai lény, hanem belenő egy magasabb szellemi létformába és értéksíkba. A gyermek világnézete e naiv realismus, ami a gyermek ösztönösségéből, öntudatlanságából ered. A gyermeki lélek természetes módon fogékony és hatalmas a vallásosságra. Csakhamar rábukkan arra a tényre, hogy egy dolog sem birja elégséges okát önmagában és ki nem elégül értelme addig, míg nevelőjétől azt nem hallja, hogy a dolgokat a jó Isten teremtette. A gyermeki kedély szeretetre és bizalomra szomjazik, mert érzi erőinek elégtelenségét és a fogyatékosság érzése tölti el a felnőttekkel szemben. Lelkisége az itt és most található dolgokra irányul. Az ifjúkor, de főleg a gyermekévek rakják le világnézetük alapjait. A pubertás idején a gyermek kifelé élő, önfeledt és tevékeny realizmusa befelé fordul és átmegy az ifjúkor idealizmusába. A gyermek ilyenkor kezd lelkileg érzékenyebb és egyensulytalanabb lenni. Ugy találja, hogy ő és a külső világ egymástól idegenebbek lettek, ezért visszahúzódóbb, zárkózottabb lesz. „Az ifjú és a kamasz nem türelmes, nem megértő, nem önzetlen, de nem is megalkuvó. Forradalmi-radikális nézeteket vall, fanatikus, hajlamos két végletre: az idealizmusra és a cinizmusra. — Az életfelfogás nevelése nem az oktatás anyagának része, nem külön tantárgy, hanem minden tárgy feladata a hittantól a tornáig. „A nevelő nem azt a világnézetet ülteti át a növendék lelkébe,

amelyek intellektuálisan tanít és bizonyít, hanem amelyet ő maga hisz és él. A nevelőnek egész embernek kell lennie a tanítvány számára, ami azt is jelenti, hogy emberi közelségbe és közösségbe kell vele kerülnie, meg kell magát a tanítvány számára bensőleg mutatnia." — Az életfelfogás pedagógiájának eseménye az a gyakorlati idealizmus, amely eszményi, de elérhető célokért küzd, amely mindkét lábbal erősen, biztosan a földi élet talaján áll és mégis transzcendens, amely elmélyedni és cselekedni egyaránt tud." *P. E.*

Új Élet; 1937. 1—11. sz.

Szlovenszkó magyar értelmiségének az a része, mely a *Prohászka Körök* munkaszervezeteiben tevékenykedik, különös vonzalommal viseltetik a *nemzetnevelés*, nagy kérdései iránt. A leghatározottabban felismerték azt, hogy kultúrájuknak továbbélése *egyértelmű* az etnikai folytonossággal: *amiért is a nevelői gondolat náluk központi jelentőséget nyert.* Csakis így érthető, hogy még egy ilyen egyetemes érdeklődésű folyóirat is, mint az *Új Élet*, mely 1938-ban lépett hetedik folyamába, „*Világosság*" és „*Pedagógus szemmel*" címen állandó rovatot nyitott a nevelésügyi kérdések számára.

Sárközy Istvánné: A gyermek játékösztöne a nevelés szolgálatában c. tanulmány keretében ismerteti kérdőíves módszerének eredményeit s a játékféleségeknek megfelelő egyéniségtípusokat mutatja be. Kísérleti vizsgálatait azzal a közkeletű véleménnyel zárhatta le, hogy „*a játékösztön a gyermek lelki hajlamai szerint alakul*".

Virsik János: Új munkát címen azt követeli, hogy a kisebbségi magyar katolikus tanítóságnak legyen önálló szervezeti formája. Véleményünk szerint ez a *sorbontási kísérlet* csakis az eddig is jól működő *Szlovenszkói Általános Magyar Tanító-Egyesület* [SzÁMTE] rovására történhetnék meg. Érdekes tanulságokat rejt magában *P. dr. Skácel Bern O. P.* cikke a keresztény filozófiának Cseh- és Morvaországban való elterjedéséről. Tanulmányából kimaradnak azok az újkori cseh gondolkodók *(Comenius is . . .)*, akiket habár a hivatalos értékelés a magasságokba emelt, de a keresztény gondolkodás területein mégsem voltak magvetők.

Nevelői érdeklődésünkbe vágnak még az alábbi tanulmányok: *Hantos Lászlótól: Falukutatás és Schubert Tódor tollából: Egyesületeink szerepe* [mindkettő megj. 8. sz. 345—351; 357—364.].

Szemle-rovatunkban egyébként elismerő sorokat írnak az agrárifjúsági vezetők országos *szegedi* kongresszusáról s csupán azt fájlalják, hogy ez a mozgalom az agrárleány-szervezést nem vette programmjába.

E folyóirat mindamellett, hogy elsősorban a kisebbségi élet egyetemes szempontjai iránt érdeklődik, mégis megérdemli a szakember figyelmét is, mert az alkalmi cikkírókat leszámítva, az állandó pedagógiai munkatársak sorában üdvözölhetjük *Borka Gézát, Csongrády Árpádot, Dinnyés Károlyt* és *Willand Jánost.*

Wagner Ferenc.

Magyar Középiskola 1938. 2. sz.

Dr. K. L. A tanulók túlterhelése a középiskolában. (Szülői szemmel.) Igen megszívlelendő és termékenyen ösztönző kis cikk. Maga a címet adó kérdés részletes megbeszélést sürget. A cikkíró beszédes adatainak (napi lecke, házi dolgozat, délutáni, vasárnapi elfoglaltság) esetleges kiegészítése, az azokból vonható következtetések részletesebb megbeszélése nagyon érdekes és tanulságos eredménnyel kecsegtet. Nem kevésbbé fontos és mind a tanítói mind pedig a szülői közvéleményt érdeklő feladat volna azonban a cikkben érintett és a főkérdéssel kapcsolatos egynehány más probléma kifejtése is. Ilyenek pl. a gyorsírás helye a középiskola tanulmányi anyagában és tantervében, a 45 perces órák s ezzel a 6 órás délelőttök kérdése, stb. *tb.*

VEGYESEK

A Magyar Nevelők Egyesülete 1938. április hó 5-én tartotta első *előadóülését* dr. Firbás Oszkár ügyvezető alelnök elnökletével, melyen *dr. Várkonyi Hildebrand* egy. ny. r. tanár, az egyesület elnöke tartotta meg székfoglaló beszédét *Eötvös József kultúrpolitikája* címen. (Az előadást lapunkban közölni fogjuk.)

Folyó évi május hó 3-án tartott második előadóülésen ugyancsak dr. Firbás Oszkár ügyv. alelnök elnöklete alatt *dr. Kogutowicz Károly* egy. ny. r. tanár tartott előadást *Állásfoglalás a Magyar Földrajzi Társaság Helynév-Bizottságának javaslata tárgyában* címen.

Előadó ismertette a Magyar Földrajzi Társaság *Helynév-Bizottságának* határozatát, melyet hozzászólás végett az ország szakköreinek megküldöttek.

Helyszűke miatt az alábbi névsor kapcsán szemléltetjük azokat az elveket, melyeket a *Társaság* az iskolai tankönyvekben és térképeken megvalósítani óhajt. A dűlt betűvel szedettek a *Bizottság* javasolta helynevek s az = jel után következő a közismert, használatos ill. magyaros alak.

1. *Magyar szókincs.* Másként óhajtják feltüntetni a neveket

tankönyvben:	térképen:
Bécs (Wien)	*Wien (Bécs)*
Varsó (Warszawa)	*Warszawa (Varsó)*
Velence (Venezia)	*Venezia (Velence)*

2. Mellőzve az esetleges magyar szókincset, *kizárólag* „hivatalos" alakjukban kívánják feltüntetni:

Breslau = Boroszló
Leipzig = Lipcse
Basel = Bázel (Bâle)
Graz = Grác
Strasbourg
Genève
Brussel
Firenze
Genova
Napoli
Lwow = Llvó, Lemberg
Czestochowa = Csensztochova
Olomouc = Olmüc
Brno = Brünn
Plzen = Pilzen
Osijek = Eszék
Varazdin = Varazsd
Rab = Arbe
Durrësi = Durazzo
Bucureşti = Bukarest
Dambovița = Dimbovica
Galați = Galac
Iași = Jászváros
Chisinau = Kisenev

3. Az 1926-ban bevezetett latinbetűs török fonetikával óhajtják írni Törökország helyneveit:

Izmir = Szmirna
Gelibolu = Gallipoli
Catalca = Csataldzsa
Bursa = Brussza
Tekirdag = Rodostó
Trabzon = Trapezund
Antalya = Adalia
Seyhan = Adana

4. Magyar fonetikával csupán a cirilbetűs, arab, egyiptomi, perzsa, afgán, nepali és sziámi helyneveket írják át, de mereven ragaszkodnak szokatlan alakokhoz:

Mjenszk = Minszk
Kijiv = Kiev
Ogyessza = Odessza
Gorkij = Nizsnij-Novgorod
Stalingrad = Carician
Engels = Pokrovszk
Vorosilovszk = Sztavropol
Szverdlovszk = Jekaterinburg
Plovdiv = Filippopoly
Russe = Ruszcsuk
Athine = Athén
Pireefsz = Pireusz

Bór-Szaid = Portszaid
Kerkira = Korfu
Damas = Damaszkusz
El-Kahira = Káiró
El-Iszkandaria = Alexandria
Krunn-The = Bangkok

5. Kivétel Szerbia; neveit horvát fonetikával írják: *Macva, Sabac, Sarajevo, Niš, Cacak.*

5. Kivétel Kina és Japán; neveiket angolos fonetikával írják: *Shanghai, Shantung, Tokyo, Fujiyma, Kyu-shu.*

Hallatlan következetlenséggel írnak *Nápolyi-öblöt, Velencei-öblöt,* de *Triesteiöblöt, Bosfor* = Boszporusz, *Toros* = Taurusz, *Olimbosz* = Olimpus, *Kotoriöböl* = Kattarói-öböl, *Októberi forradalom szigete, Boljsevik sziget, Vörös hadsereg-szoros.*

Ennek a' javaslatnak se füle, se farka. Nemzeti érzésünk felháborodottan tiltakozik ez ellen az otromba sebészi műtét ellen. 30—40 évvel ezelőtt a Magyar Földrajzi Társaság még „hazafias" mezbe tudta öltöztetni oktalan helynév-okoskodásait. Azzal ámították a magyarságot, hogy a külföld is a hivatalos, magyar helységneveket fogja térképein feltüntetni. De ebben az irányban a legcsekélyebb eredményt sem érték el, mert vegye végre tudomásul a magyar geografusok tábora, hogy az 1889. évi berni kongresszus *nem* tette kötelezővé a hivatalos helynevek használatát. (l. Simonyi Zsigmond, Magyar Nyelvőr 1915. 6. l.)

A Földrajzi Társaság kezdeményezése kudarcba fult. *Méhely Lajos* írja (Magyar Nyelvőr 1915. 168. l.): „Álmélkodnunk kell ezen az új állásfoglaláson, mert hiszen *Cholnoky*, úgy is mint tanár, úgy is mint a Földrajzi Társaság vezérembere, mindeddig ezeknek ellenkezőjét vallotta, hirdette és terjesztette s mindenképp nagy része van abban, hogy ez a saját szavai szerint is ostoba irány oly számos követőre talált a hazában."

Mindezek alapján a Magyar Tudományos Akadémia állást foglalt és a m. kir. kormány is rendelkezett.

A Magyar Földrajzi Társaság mégis újra elénk tárja a kérdést, javaslatából hiányzik azonban a „hazafias", sőt minden tárgyi alap is.

Aki kíváncsi arra, milyen zagyvaságok sülnek ki ennek a javaslatnak a nyomán, tekintse meg az *Á. T. I. Kisatlasz*-t. Szerkesztőinek három tagja a Magyar Földrajzi Társaság *Helynév-Bizottságának* is tagja. Ők már a mult esztendőben megszerkesztették az első atlaszt az idei javaslatuk alapján. Igaz, hogy már egy év alatt is megváltozott álláspontjuk, mert a „Kisatlasz"-ban van olyan térképlap, amelyen ezeket a neveket találjuk teljes magukban: Prag, Bratislava, Košice, Cluj, Alba-Julia stb. Van olyan térképlap, amelyen a következő nevek szerepelnek: Kuann-Csou, Sann-haj, Nan-tyinn, Pej-pinn stb.

Nyilvánvaló, hogy a javaslat teljesen *kiforratlan.* Csupa következetlenség, ellentmondás önmagukkal és a Földrajzi Társaság 30 év előtti javaslataival.

Felfogásunk szerint a Magyar Tudományos Akadémia ismert álláspontja a helyes. Amit lehet, magyarosan kell írni. A klasszikus világ neveit a nálunk meghonosodott latinos formában írjuk.

A germán és a latin népek azon helyneveit, amelyekre magyaros alak nincs, változatlan alakban vegyük át. Ez vonatkozik e népek gyarmatbirtokain keletkezett új alapítások germán vagy latin eredetű helyneveire is.

Valamennyi szláv nevet fonetikusan írjuk át. Úgy szintén fonetikusan kell átírni a többi népek helyneveit. Igy természetesen a gyarmatok bennszülött lakosságának a helynév anyagát is, tekintet nélkül arra, hogy vajjon valamelyik germán vagy latin nép a gyarmatbirtokos.

Igy elkerülhetjük, hogy pl. az arab *al-Dzsuf* a független Arábiában *al-Dzsuf,*

a nyugati francia Szaharában *El-Djouf*, olasz gyarmatbirtokon *El-Giuf* alakjában kerüljön a térképre. Maga a gyarmatbirtokos is minden megakadás nélkül átírja ezeket a bennszülött helyneveket a saját fonetikájával.

Megfontolás tárgyává kellene tennünk nem volna-e helyes a népiskolában és a középiskola alsó tagozatában még az angol és francia helyneveket is magyaros fonetikával írnunk. A helyes kiejtés és a sikeres tanítás érdekében mindenesetre ez volna célravezető. Az aggodalmaskodókat el lehetne hallgattatni a tankönyv és a térkép végéhez csatolt névjegyzékkel, amely annak ellenkezőjét szolgálná, mint amire a Magyar Földrajzi Társaság kívánja használni. A kíváncsiak a fonetikus név alapján ott megtalálhatnák az idegen alakot.

Az ülés hallgatói alapos vita után *egyhangú* határozattal *állást foglaltak a javaslat ellen.*

Az erőszakolt javaslat ellen a következő kifogások merültek fel:

1. A megszállt országrészek magyar helységneveit e szerint csak az alapelv mellőzésével használhatjuk.

2. A jövő nemzedékek fülét sértené a magyar irodalom, idegenszerű volna néki a történelem, a bécsi kamarilla, a lipcsei csata, az athéni jelenet, a velencei kalmár, az alexandriai bölcs, az olimpus, a damaszkuszi penge, a szmirna szőnyeg, a prágai sonka. Az iskola elszakadna a hagyománytól, latinos műveltségtől, egy sereg régi kultúrkapcsolattól.

3. Bizarr helynevek kerülnének forgalomba csak azért, hogy a csökönyös elvnek eleget tegyünk (szovjet nevek, amelyek aligha fogják a sztalini hóhért tulélni.)

4. Országról-országra más fonetika, más helyesírás, más olvasási szabály érvényes. Az ilyen térképet még a felnőttek sem tudják használni, az eredmény pont az ellenkezője lesz annak, amit a bizottság óhajt: hibás kiejtés.

5. Mindezek miatt elsősorban pedagógiai szempontból kell elvetnünk a javaslatot.

A középiskolai szakosztály eddig négy felolvasó ülést tartott. Első felolvasó ülésén *dr. Karl János* kegyesrendi gimn. igazgató elnöklete alatt *dr. Márton György* áll. gimn. tanár tartott élénk eszmecserére késztető előadást *Az egységes középiskola I. osztályának földrajztanításáról.* Gyakorlati tapasztalatai alapján megállapította, hogy Európa teljes ismeretanyagának az egységes középiskola I. osztályába való beillesztése hivatalból előidézett túlterhelés. Helyesnek látja ugyan a Dunamedencének és Európa rövid áttekintésének az I. osztályban való tanítását, mert az a magyar nép Európában való elhelyezkedésének megértéséhez s a magyar állam európai szerepének, sokirányú kapcsolatainak megrajzolásához feltétlenül szükséges, de az egész II. osztályos, Európára vonatkozó anyagnak az első osztályba való egyszerű áttolását súlyos hibának tartja. Álláspontját a tanuló lelki fejlettségére és munkabírására vonatkozó tapasztalataival részletesen indokolja is.

A szakosztály *dr. Karl János* kegyesrendi gimn. igazgató elnöklete alatt március 8-án tartotta második előadóülését a piarista gimnáziumban. Első előadó *dr. Tóth Pál* Klauzál gimnáziumi tanár volt. Az előadás címe *A mondatok grafikai ábrázolása a középiskolában.* Előadásában ismerteti a kérdés történetét, bemutatja grafikonjait s utána a módszer kérdéseiről beszél. Összefoglalja azokat az előnyöket, melyeket az ábrán való tanítás szerinte nyujt. Az előadást élénk vita követte. Utána *Csonka Mihály* kegyesrendi tanár tartotta meg előadását *Egy házikészítésű kísérleti transzformátor bemutatása néhány kísérlet keretében* címmel. Az előadó foglalkozott az energiaátvi-

tel kérdésével, majd erős áramú kísérleteket végzett (hegesztés, melegítés). Azután áttért az elektromos rezgésekre, amelyek keretében a Thomson-féle rezgőkörből kiindulva bemutatott lassú mechanikai, majd lassú elektromos rezgéseket. Ezekről áttért a hangfrekvenciás s végül a rádiófrekvenciás rezgések bemutatására.

A szakosztály március hó 29-én tartotta III. előadóülését *dr. Firbás Oszkár* ügyv. alelnök elnöklésével. Első előadóként *dr. Karl János* piarista gimn. igazgató *A Harmadik Birodalom törekvése a biológiai oktatás terén* címmel tartott nagyszabású előadást. A Harmadik Birodalom új világnézetet teremtett és ennek megalkotásában kiváló szerep jutott a természettudományoknak. Az új állam a változott körülményeknek megfelelően a biológiát fokozottabb figyelemben óhajtja részesíteni. Az újkori élettudomány főelveinek birtokában a német középiskolai tanterv a biológia anyagát oly ügyesen válogatta össze és állította a birodalom gazdasági, politikai és társadalmi fejlődésének érdeksíkjába, ahogyan azt egy másik államnál sem tapasztalhatjuk. A középiskolai biológiai oktatás betetőzője a fajismereten felépülő embertan, mely öntudatossá akarja tenni a következő tanult nemzedékben, hogy milyen helyet foglal el a német ember elsősorban a szomszéd népek között, a saját hazájában pedig, ebben a csodálatosan nagy organizmusban mi a szerepe, rendeltetése. Így találkoznak össze a német biológiai oktatásban a politika az újkori didaktikával és a biológiai kutatás legújabb eredményei. A második előadó *Czégler Kálmán* c. igazgató, Baross gimnáziumi tanár volt, aki előadásában *A középiskolai oktatás tényezőinek kapcsolatá*-ról szólt. A középiskolai tanárnak szellemi habitusában magasabb rendűnek kell lennie, hogy a tanítványokat előkészítse a magasabbrendű tanulmányokra. E tekintetben fontos birtoka a színvonalon tartott általános műveltség és a kiváló szakképzettség. Fontos, hogy a tanár szellemi és lelki kapcsolatba kerüljön tanítványaival, ismerje azok egyéniségét és ezek összetevődéséből az osztályhabitust. A tanárnak az egyetemről hozott tudásanyagát célszerűen kell redukálni. Az anyagnak nemcsak a mennyiségével, hanem a minőségénél rosszul alkalmazott „mit?"-jével is túlterhelést okozhatunk. A tanítvány és a tanítás tárgyának viszonyában kiemeli a mit és mennyinek az életformákhoz alkalmazkodó érvényesülését. Részletesen szólt aztán az előadó a módszerről, megjegyezve azt, hogy bár a módszeren meglátszik a tanár tudományos képzettsége, ez mégse vezessen soha módszereskedésre.

A negyedik előadóülésen, április 26-án *dr. Karl János* szakosztályi alelnök elnöklete alatt *Musulin Mária* leánygimn. tanárnő olvasta fel *A neveléstan tanítása a leányközépiskolák VIII. osztályban* c. tanulmányát. Az előadásban három kérdés került megvitatásra: 1) A neveléstan szükséges a leányiskolákban, mert a leányokat tulajdonképeni hivatásukra készíti elő. 2) A tanulók örömmel és érdeklődéssel fogadták az új tantárgyat, mert érzik a fontosságát és hasznos utasításokat kapnak a jövőre vonatkozólag. 3) A neveléstan tanítása nehéz feladat elé állítja a tanárt, mert töretlen ugaron halad: nincs megfelelő tankönyv, a külföldi irodalom is szegény ilyen tárgyú munkákban.

A második előadó, *Szeliánszky Ferenc* Baross gimnáziumi tanár *Menynyiségtani hibakutatás egy osztályban* címen tartott előadást. A hibapszichológia mai vizsgálatai az iskolai életben kiszélesítésre szorulnak. Így az összes rossz eredményeket csoportosítva ismertette egy alsó osztályban végzett hiba diagnosztizálás eredményeit, mely-

ben túlsúlyban vannak a „pszichés hibák", csak nagyon kis részük ered tudatlanságból és a motorizmus zavaraiból. A pszichés csőd leginkább hasonlósági és begyakorlottsági, valamint perseveratiós hibákat produkál. Kimutatta vizsgálatai alapján, hogy az egyes — különböző tárgykörű feladatoknál — milyen hibalehetőségek vannak, majd pedig azt, hogy a jeles, jó stb. képességű tanulók hibahajlamossága miben különbözik egymástól.

A szakoktatási szakosztály április hó 1-én *dr. Becker Vendel* szakosztályi alelnök elnöklete alatt tartott előadóülésén *Nemes Czike Gábor* székesfehérvári ipariskolai igazgató adott elő *Az ipari középiskola szerepe a nemzetnevelésben* címen. Minden nagy kultúra felépítésében is, hordozóiban is sokrétű. Kell, hogy sokféle életkörülményű és képzettségű ember hordozzza. A magyar társadalom elitje sokáig egyoldalú volt. Ma is hiányzik a nagyobb műveltségűek, különösen pedig az érettségizettek közül a termelés népének megfelelő képviselete.

Pedig a termelő osztály szerepe nő.

Magyarországnak gyors ütemben kell iparkodnia, mert a népsűrűség megnövekedésével a föld nem tud elég munkáskezet foglalkoztatni. Komoly számítással igazolható, hogy a mai csonka magyarországi iparosságnak 38 százalék körül kellene lennie; valójában csak 21 százalék. Ez az átszerveződés pedig iparos vezető osztályt igényel. Ezt akarja nevelni az ipari középiskola.

A társadalomnak át kell értékelnie embereit. Érett társadalom a szerint ítéli meg az embereket, mennyi szolgálatot tudnak tenni a köznek. Nyilvánvaló, hogy a termelés embere egyenrangú lehet a tudomány, művészet, vagy a közigazgatás emberével, ha a kellő általános műveltsége, szakműveltsége és életstílusa megvan. Miután az új ipari középiskola, amely a négy gimnáziumi, vagy polgári osztályra épül fel, azt biztosítani tudja, megnyerte az érettségi jogot, amely a minősítési törvénynek és az önkéntességi feltételeknek is megfelel, az állam részéről tehát minden lehetőség megadatott számára. A társadalmon a sor, hogy értékelve a miniszter intencióit, legjobb fiait küldje az ipari középiskolába s így segítsen szolgálni Magyarország kultúrtörténetének új fejezetét.

Vándorgyűlés Békéscsabán.

Május 15-én, vasárnap tartotta meg a Magyar Nevelők Egyesülete első vándorgyülését Békéscsabán. A város és egész környéke rendkívüli erdeklődéssel várta a vándorgyűlést, amelyen megjelent az egyesület vezetősége dr. Kisparti János kir. főigazgatóval az élén. Az érkezőket a város vezetősége a békéscsabai pedagógusok vezetőivel együtt meleg szeretettel fogadta a pályaudvaron. A vándorgyülésnek a Városi Szinházban lezajlott programmja a következő volt: 1. Hiszekegy. Énekli a Békéscsabai Iparosdalárda Lukoviczky Endre karnagy vezényletével. 2. Üdvözlőbeszéd. Mondja Pancratz József felsőkereskedelmi iskolai igazgató. 3. a) Corelli: La Folia. b) Brahms: Valcer. c) Schubert: A méh. Hegedún előadja Belle Ferenc dr., a szegedi városi zeneiskola igazgatója. Zongorán kíséri Antos Kálmán zeneszerző, orgonaművész. 4. Váradi Imre dr. egy. ny. rendes tanár előadása „Nemzetnevelés és népi kultúra az új Olaszországban" címen. 5 a) Mozart: Donna Anna levélariaja a „Don Juan"-ból. b) Verdi: Traviata nagy ariája. c) Kodály: A csitári hegyek alatt. d) Bartók—Kodály népdalfeldolgozásaiból: Szánt a babám. Énekli dr. Hirlingné Hajnal Lola operaénekesnő. Zongorán kíséri Antos Kálmán zeneszerző, orgonaművész. 6. a) Liszt: A forrásnál. b) Bartók: Régi magyar táncok. Zon-

gorán előadja Antosné Simkó Mária, a szegedi városi zeneiskola tanára. 7. Himnusz. Énekli a Békéscsabai Iparosdalárda. Vezényel: Lukoviczky Endre karnagy.

A gyűlést közebéd követte a Csabaszállóban, majd a résztvevők a „Gyermekek a gyermekekért" c. jótékonycélú előadáson jelentek meg.

Téglás Jenő Béla.

Egyetemek és főiskolák a Harmadik Birodalomban.*

A német egyetemek és főiskolák átszervezése ugyanazon elvek szerint történt, mint a középiskoláké. (l. az I. évf. 3. számban megjelent cikket.) Az intézkedések itt is először a főiskolák eleven tényezőit: a tanárságot és hallgatóságot igyekeztek átformálni, míg szervezeti és tanulmányi reformok inkább még ezután várhatók. Ennek oka bizonyos tekintetben az egyetemek autonómiája is, bár mint látni fogjuk, az állam a legfontosabb kérdésekben már is érvényesítette befolyását. Ismertetésünk menetét a tárgy a következőképen szabja meg: először szólunk az egyetemi felvételről, majd a főiskolai hallgatóság szervezeteiről — azután ismertetjük a főiskolák tanárait és igazgatását érintő intézkedéseket, végül pedig a magyar pedagógus közvéleményt legjobban érdeklő új tanító és tanárképzésről számolunk be. A főiskolák túlzsúfoltságát, az egészségtelen értelmiség túltermelést a nemzeti szocialista kormány is a mi numerus clausus törvényünkhöz hasonló külsőséges erőszakos beavatkozással igyekezett először megszüntetni. Az intézkedés szerint 1934-ben kb. 40.000 érettségiző közül csak kb. 15.000 kaphatta meg a főiskolai érettség (Hochschulreife), helyesebben a főiskolai tanulmányokra szóló jogosultság bizonyítványát. (Ebből 10 % lány). A kiválasztás szempontjai között a szellemi és testi érettség mellett a jellembeli és nemzeti megbízhatóság is szerepel.

Ez az intézkedés azonban sok jogos bírálatot vont maga után s rövid idő mulva feleslegessé is vált. Kifogásolták az egységes megitélési alap hiányát s az így történt igazságtalanságokat. Feleslegessé vált azonban azáltal, hogy a jogosultak egy nagy része nem is élt jogaval s a főiskolások számában 1933. óta állandó a csökkenés (1933 nyári félévben 115.700, az 1933—34. félévben 106.700, 1934. nyári félévben 95.600, 1934/35. téli félévben 89.000 kerek számban a hallgatók létszáma.) Különösen észrevehető, több mint 25 %-os csökkenés mutatkozott a hallgatónőknél.

Ezért 1936-ban megszüntették ezt a mechanikus és erőszakos kiválasztást s helyettesitették az új erős középiskolai szelektáló törvénnyel (l. az előbbi cikkben), melyet az érettségi után mint második szűrő a munkaszolgálat követ. A harmadik kiválasztó eljárás a kötelező orvosi vizsgálat a főiskolára lépés előtt. Minden hallgató két vizsgálaton esik át 1. szülővárosában (állandó tartózkodási helyén) összeállítják egészségi törzskönyvét (öröklési faktorok, faj- és vértisztaság megállapítása) — 2. a főiskola székhelyén speciális vizsgálat következik, mely eldönti, hogy a hallgató alkalmas-e a választott főiskolai studiumra. Az orvosi vizsgákot előíró törvény irányelvei hangsúlyozzák, hogy a főiskolákon nemcsak tudományos képzés folyik, hanem a nemzeti szocialista állam új, jellemben, testben is erős vezető rétegének a kitenyésztése, tehát az ilyen szempontból alkalmatlanokat nem szabad a főiskolára engedni. A teljes alkalmatlanság megállapításánál például az örökölt gyógyithatatlan betegségek mellett kizáró

* Ennek a cikknek a forrása H. Wenke: Die pädagogische Lage in Deutschland c. cikksorozata az Erziehung c. folyóirat IX—X—XI. kötetében.

mi képzőinkben is tanítanak, mégis említsük meg, hogy az új célkitűzéseknek megfelelően helyet kapott a biológia (faj- és örökléstan) és a bő németség ismeret (Deutschkunde.)

A főiskolák nagy részében fiúk-lányok együtt tanulnak. Kollégiumpénz nincs, helyette alacsony tandíj.

Tanítókban egyébként hiány mutatkozik s ezért egy ideig a főiskolai tanulmányokra jogosultakon kívül az egyszerűen érettségizettek közül is sokat felvettek a tanítóképző főiskolákra.

Ezzel szemben polgári és főként középiskolai tanárokban nagy a bőség s ezt olyanképen is akarják enyhíteni, hogy az elemi sok középiskolai képesítésű tanárt átvett megfelelő átképző kurzus után.

A középiskolai tanárképzés egyébként is szorosabb kapcsolatba kerül a tanítóképzéssel. 1936-tól kezdve ugyanis mindenki, aki tanár akar lenni, köteles 2 félévet hallgatni a tanítóképzőfőiskolán. Itt dől el, hogy a jelölt alkalmas-e a nevelői pályára. Az elméleti tárgyak mellett elsősorban a gyakorlatban kell rátermettségét igazolni. A második félévet többhetes tanítás fejezi be a gyakorló elemiben. A főiskola tehát ezentúl kiválasztó szerepet tölt be a tanárképzésben, mert csak azokat engedi a szaktanulmányokhoz, akikben megvan a nevelőtanítói készség és csak annyit, amennyire az államnak szüksége van.

A tanári pályára készülőknek már a főiskolára lépéskor dönteni kell szakjukról. Egy főszak mellett két mellékszakot kell választaniok a következő csoportok valamelyikéből: 1) német, történelem, földrajz, biológia. 2) angol, francia, latin, görög, német, történelem. 3) Tiszta és alkalmazott matematika, fizika, kémia, biológia, földrajz.

A harmadik szak minden csoportban lehet testnevelés.

A tanárképzés további menetéről, a szak- és pedagógiai vizsgákról még nem jelent meg végleges rendelkezés, de az országos vizsgálóbizottság már készíti az egész birodalomra érvényes vizsgaszabályzatot. Annyi azonban bizonyos, hogy a tudományos és pedagógiai képzettség marad a fődolog, de e mellett minden tanárnak képesnek kell lenni a nemzeti szocializmus világnézetét a tanításban és a nevelésben érvényesíteni.

Wenk Endre.

Az olasz nevelésügy a szenátus előtt.

A közelmultban az olasz szenátus iskolaügyi problémákkal foglalkozott. Kétségtelenül megállapítható, hogy az olasz elemi iskolai oktatás a legjobban megszervezettek közé tartozik Európában. Pedagógusok ajkáról azonban gyakran hangzik el az a panasz, hogy annak a szép munkának, amelyet az elemi iskola kifejt, nincs meg a szerves megfelelője a középiskolában. Ennek a hiánynak pótlása annyira időszerűvé vált, hogy a szenátus is kimerítően foglalkozott vele.

Josa szenátor a különböző fokú mezőgazdasági iskolák problémáját tárgyalta és azt kéri, hogy ezeknek a számát ne növeljék, mert a végzett tanulók nehezen tudnak elhelyezkedni. Leicht szenátor megemlíti, hogy egyes vidékeken nem vetnek elég súlyt az olasz nyelv tanítására, ami pedig a falusi oktatásnak elsőrendű feladata, mivel a dialektális és az irodalmi nyelv között Olaszországban helyenként olyan különbség van, mint pl. az olasz és a francia között.

Pende szenátor azt kívánja, hogy a fasiszta iskola többet törődjék az eddig elhanyagolt családi neveléssel és készítse elő azon *totális embert*, akit az olasz birodalom mint *produktiv polgárt* akar az állami élet szerves részévé tenni és hogy ez az új ember érezze a saját magáért és másokért való munka szükségességét. Majd pedig a középiskola szervezetének tárgyalásánál a szenátor a középiskola két lényeges hibájára mutat rá: *nincs tekintettel a biológia*

törvényeire és nem törődik a tanulók *egyéniségének* ismeretével és nincs a helyes tájékozódás birtokában jövendő elhelyezkedésüket illetőleg. Orvosszerül egyetértve a nemzetnevelésügyi miniszterrel helyesnek vélné, hogy az elemi iskola és a középiskola közé iktassanak be egy előgimnáziumot (scuola postprimaria), amely legyen egységes és foglalja magába a jelenlegi középiskola három első osztályát. Ez azonban nem tévesztendő össze az egységes iskolával, és nem kell úgy felfogni mint mindazon ismeretek összeségét, melyeket ma a középiskolák alsó osztályaiban tanítanak. Olyan realisztikus szellemű alapkultúrát kellene nyujtania arra, hogy a növendék egyéni hajlamai megnyilvánulhassanak.

A középiskola, mely igy csak öt évre terjed, azáltal nyert rendezést, hogy ezentúl a biológia törvényeire is tekintettel lesz, követvén a gyermek gondolkodása fejlődésének egyes fázisait. Az iskolai tantervnek egyeznie kellene ezekkel a különböző fázisokkal. Mivel a gyermekek csak a serdülőkor utolsó éveiben képesek absztrakcióra, kívánatos, hogy az elvont tárgyakkal erősen megnehezített középiskolai tanterv változásnak vettessék alá. Az államvizsga maradjon meg, de át kell alakítani, úgy hogy a különböző fakultásokra képesítsen. Az egyetemek aggasztó elnépesedése felveti egy szigorú *felvételi vizsga* gondolatát, mely még mindig megfelelőbb a numerus claususnál. Az egyetemi államvizsgáknak a legnagyobb szigorúsággal kell történniök, a vizsgáló bizottságnak nem szabad megengedni azt, hogy félkészültséggel rendelkező egyének töltsék meg a gyakorlati élet minden terrénumát. Az orvosi vizsgák kiváló bizonyságát adják ennek, mert a végzett hallgatók alig tíz százaléka képes hivatását gyakorolni. A többiek, főképen az *egyetemi didaktika hibája folytán*, lekszikális és absztrakt tudást sajátítanak el minden gyakorlati ismeret nélkül. Itt az ideje annak, hogy a középiskola mint egész emberi életek tanítómestere visszaszerezze régi tekintélyét.

A fentiek alapján kétségtelen, hogy az olasz középiskola nehézségekkel küzködik és nem felel meg azoknak a követelményeknek, melyeket a totális állam elébe állít. De ez a krizis — Bottai miniszter szavaival élve — nem a visszaesés, hanem az átalakulás krizise. (Esiste una crisi nella scuola italiana media, ma è crisi di trasformazione non di decadenza").

Roma. *Gauder Andor.*

Csehszlovákia területén élő népkisebbségünk jórésze falulakó (a 719,569-ből 374,104 magyar 2000 lakosnál, 203,739 magyar 5000-nél kisebb településben) s ebből a tényből helyesen következtet *Vájlok Sándor* arra, hogy a szlovenszkói magyar kultúra színvonalát és sorsát ennélfogva a *717 magyar község* népi műveltsége határozza meg (v. ö. Magyar Irás, 1936. 5. sz. 89.).

Ugyanő (id. h.) a népkultúra tartalmi elemzését illetően arra az álláspontra helyezkedik, hogy a nemzeti művelődés szempontjából a magyar népet *3 részre* lehet osztanunk. Az elsőbe tartozók alsó korhatára a *35.* év s ezeknél *a történelem ismerete* és a *szülőföld szeretete* a legerősebb. Ez embercsoport összetartozási ösztönéről, sorsközösségtudatáról azonban már csak annyi mondanivalója van, hogy *„merev áthagyományozott"* érzés. A *25.—35.* évig terjedő nemzedék szellemi magatartásának már gyökeresen eltolódott az irányvonala. *Politikailag* ők már iskolázottak s a történelem *csak a világháborútól* érdekli őket.

A *kisebbségi generáció*, a *25-ig* terjedő évjáratok kultúrtartalmáról pedig helyes fogalmat alakíthatunk ki magunknak, ha Vájlok Sándor összegező véleményéből — a két idősebb nemzedékről alkotott nézete figyelembevételével

— érezzük ki a 20—25 évesek kultúrérdeklődését: „A népi kultúrában — kor szerint — a nemzeti művelődés lefelé, az ismeretanyag pedig felfelé szegényedik."

Felvidéki paraszt-társadalmunknak valóban így fest a kultúrképe. S ha még mélyebben és közvetlen közelről ismerjük a szlovenszkói magyar néplelket, akkor lehetetlen el nem vetnünk azt a nézetet, mely a különböző tájegységek és nemzetiségek parasztrétegeit uniformizálja.

Szlovenszkó magyar földmívelő népe ugyanis, az államfordulattól kezdve nemsokára, gyors egymásutánban kezdi *levetközni népsajátságait* s érdeklődése az *„európaibb"* formák után kutat. Kultúrállományuk nemzeti-népi magvának a megőrzésére azonban ma már hatékony egyesületek működnek közre, amelyekben a vezető szerepet a felvidéki magyar nevelő-rend és főiskolai ifjúságunk játsza.

Felvidéki népkultúránk továbbfejlődési vonalait mindezekből természetszerűen még nem rajzolhatjuk ki, annyi azonban mindenesetre valószínű, hogy az öttrekedt magyarság *tényleges kultúrautonómiája nélkül* a különböző társadalmi osztályok *világnézeti együttfejlődése, a kultúrtudat nemzeti jellegének biztosítása s a falu népének a városi értelmiséggel való összehozása*: továbbra is csak eszményi, de megvalósíthatatlan célkitűzés marad.

Wagner Ferenc.

Románia gyógypedagógia viszonyaira rendkívül jellemző fényt vet az a körülmény, hogy területén mindössze csak *két* ortopédiai intézet működik: az egyik *Bukarest*, a másik pedig *Kolozsvár* székhellyel, jóllehet a béna és nyomorék gyermekek nevelésére nagyszabású társadalmi szervezkedés bontakozott ki az 1921. évi *Nuffield-alapítvány* óta. Ezt követően felfigyeltek e kérdésre az összes nemzetközi jellegű értekezletek, így az ostende-i (1927); a genf-i (1929); a hága-i (1931), melyeknek nyomán új intézetek létesültek főként Magyarországon, Lengyelországban, Bulgáriában és Csehszlovákiában. Ebből az európai mozgalomból azonban kimaradt Románia. Ezt a mulasztást akarja pótolni a kolozsvári *„Regina Maria"* gyermekkórház főorvosa, *Radulescu Sándor dr.*, aki amerikai mintára kívánja megszervezni az olyan kórházakat, melyekben a nyomorék és béna gyermekek fizikai képességeinek fokozása mellett a nevelés-tanításra is jutna megfelelő idő és alkalom. Eleddig ugyanis csak néhány rendszertelen beszélgetés, könyv és képeslap volt az egyetlen szellemi tápláléka a romániai béna és nyomorék gyermekeknek. Radulescu főorvos szerint szükséges volna, hogy az egyszerű kórház mellett megalapítsák *„a gyermekek szellemi nevelésére és későbbi elhelyezkedésükre szolgáló intézetet is"* (Keleti Ujság, 1938. ápr. 2.). Az új intézmény ezt a nevelést adná meg a kor követelményeinek megfelelően s a kellő szellemi és testi fejlettségű, arra raszoruló ápoltaknak elhelyezkedést, állást is szerezne.

E mozgalom emberbaráti szándékához kétség nem férhet, de merően más elbírálás alá tartozik majd (ha erre egyáltalán sor kerülhet) az eszme megjelenési formája, mert a *dáko-románizmus* és *keleti ortodoxia* műhelyében készült művelődéspolitika eddig még valamennyi gyakorlati mozzanatában vétett a nemzetközi szerződések is biztosította kisebbségi életjogok ellen.

Wagner Ferenc.

Hibaigazítás. Jelen számunk 186. oldalán az első cikk szerzőjének neve nem Marosi, hanem *Masszi* Ferenc.

Árpád nyomda nyomása Szeged. — 1938. Nyomdáért felel: Szittner János.

TARTALOM.

Oldal

MASSZI FERENC: Közös vonások iskolai nevelésünkben — — — 177
TÓTH PÁL LÁSZLÓ: Az új középiskolai leíró magyar nyelvtan elé — — 186
STRAUSZ ANTAL: Lehet-e tudományos a középiskolai matematika oktatás? 202
UHERKOVICH GÁBOR: A tanítóképzőintézetek korszerű biológiai oktatásáról 209
SCHILLING GÁBOR: A földrajz jelentősége — — — — — 215
ZENTAI KÁROLY: Az új katolikus Tanterv és Utasítás módszeres elvei — 222
ECKERDT ELEK: A szakiskola és a társadalom — — — — — 230
ALDOBOLYI NAGY MIKLÓS: Az iskolai kirándulásokról — — — 246
BOHDANECZKY IMRE: Az oktatófilm és a szakiskola — — — — 251

IRODALOM.

PROHÁSZKA LAJOS: Az oktatás elmélete *(Kemény Ferenc)*; VÁRKONYI HILDEBRAND: Bevezetés a neveléslélektanba és Az alaki képzés és átvitel kérdése *(Pénzes Zoltán)*; KISPARTI JÁNOS: Szakiskolai kérdések *(Gál Ferenc)*; TOWER VILMOS: A képességvizsgálat a katolikus világnézet szempontjából *(Moór Péter)*; ROMÁNNÉ, GOLDZIEHER KLÁRA: A balkezesség *(Zentai Károly)*; PADÁNYI-FRANK ANTAL: A pedagógia válsága és a jövő útja *(Wagner Ferenc)*; R. FELDMANN-FISCHER: Die Wertung des Rechenunterrichtes *(Ifj. Tettamanti Béla)*; DOROS GÁBOR: Családvédelem, küzdelem a születéscsökkenés ellen *(Aldobolyi Nagy Miklós)*; SCHÜTZ ANTAL: A nemzetnevelő Pázmány *(Wagner Ferenc)*; A Botond Bajtársi Egyesület Évkönyve *(Wagner Ferenc)*; CSANÁDY SÁNDOR: Apró kalászok *(Z...y)*; HAJTAY-BOTOND: Szent István ünneplése *(Z...y)*; Válasz egy „hozzászólás"-ra *(Vadász Zoltán)* — 256

LAPSZEMLE.

Magyar Paedagogia *(P. E)*; Új Élet *(Wagner Ferenc)*; Magyar középiskola *(tb.)* 278

VEGYES.

A Magyar Nevelők Egyesületének beszámolója *(Téglás Jenő Béla)*; Egyetemek és főiskolák a Harmadik Birodalomban *(Wenk Endre)*; Az olasz nevelésügy a szenátus előtt *(Gauder Andor)*; Csehszlovákia területén élő népkisebbségünk *(Wagner Ferenc)*; Románia gyógypedagógiai viszonyai *(Wagner Ferenc)* — 282

A NEVELÉSÜGYI SZEMLE megjelenik július és augusztus hó kivételével minden hónapban. Előfizetési ára évi 10 P. Laptulajdonos: a Magyar Nevelők Egyesülete. Felelős szerkesztő Tettamanti Béla, felelős kiadó: Szalkai Zoltán. Szerkesztőség és kiadóhivatal Szeged Baross Gábor utca 2 szám. Csekkszámla száma: 603; címe: Szeged Csongrádi Takarékpénztár (az értesítő lapon a következő jelzéssel: Nevelésügyi Szemle előfizetése). Egyes szám ára 1.20 P. kettős szám ára 2.40. P. Szerkesztőségi órák (Zerge u. 19. I. em.) minden hónap első és harmadik hétfőjén 5—6-ig. Jelen számunk ára 3 P.

ÁRPÁD NYOMDA
SZEGED